



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Fatores que influenciam a Autoeficácia dos Professores para
a Implementação de Práticas Inclusivas nos ensino Público e
Privado

Liliana Patrícia Lemos Costa

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor

Orientador:
Professor Doutor Paulo Dias

Setembro 2015
Penafiel



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

**Fatores que influenciam a Autoeficácia dos Professores para
a Implementação de Práticas Inclusivas nos ensino Público e
Privado**

Liliana Patrícia Lemos Costa

**Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Domínio
Cognitivo e Motor**

**Orientador:
Professor Doutor Paulo Dias**

**Setembro 2015
Penafiel**

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Paulo Dias, meu orientador, pela orientação metodológica e pela disponibilidade e incentivo constantemente demonstrados.

Agradeço a todos os professores de Educação Especial e do Ensino Regular, pela colaboração dada no preenchimento do Questionário.

Aos Órgãos de Direção dos Agrupamentos de Escolas, pela disponibilidade e colaboração na divulgação e recolha dos Questionários.

Aos meus pais, pela motivação persistente e pelo apoio demonstrados.

Resumo

A educação é uma área que tem sido alvo de constantes pesquisas que visam compreender e responder aos desafios inerentes à docência. Nas últimas décadas, tem-se dado primazia ao sentido de eficácia dos professores inseridos no movimento inclusivo, por se acreditar que apresentam uma influência determinante nas condutas junto dos alunos. Partindo deste pressuposto, compusemos o presente estudo, procurando contribuir para a compreensão dos fatores que influenciam a autoeficácia dos professores dos ensinos público e privado para a implementação de práticas inclusivas. De tal modo, e de acordo com o intuito do estudo, utilizámos uma adaptação do questionário “ The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP), desenvolvido por Sharma, Loreman e Forlin (2011), que permitiu proceder ao estudo. A amostra foi constituída por 552 professores dos ensinos público e privado, sendo 393 do género feminino e 159 do género masculino com idades compreendidas entre os 23 e 60 anos. 183 inquiridos lecionam no ensino privado e 362 lecionam no ensino público. Como consequência deste estudo, testámos, como hipóteses, as variáveis sociodemográficas, o que nos permitiu concluir que não existem diferenças significativas nos fatores testados, à exceção da variável sociodemográfica *situação profissional atual* que apresenta uma diferença significativa (.008) no parâmetro Eficácia na Colaboração no ensino público, comparativamente ao ensino privado. Efetivamente, os professores afirmam acreditar nas suas capacidades com o intuito de proporcionarem uma educação inclusiva, conscientes, igualmente, que são eficazes no emprego de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Professores, Autoeficácia; Inclusão; Práticas Inclusivas.

Abstract

Education is an area that has been the subject of ongoing research aimed at understanding and responding to the challenges inherent in teaching. In recent decades, it has been given priority to the sense of effectiveness of teachers inserted in the inclusive movement, believing that have a decisive influence on behaviors among students. On that basis, we wrote this study, seeking to contribute to the understanding of the factors influencing the self-efficacy of teachers in private and public education for the implementation of inclusive practices. In this way, in accordance with the study purpose, we used an adaptation to the "Efficacy The Teacher is inclusive Practices (TEIP) developed by Sharma and Loreman Forlin (2011), which allowed the study conduct. The sample consisted of 552 teachers from private and public education, with 393 female and 159 male gender aged between 23 and 60 years. 183 respondents teach in private schools and 362 teach in public schools. As a result of this study, we tested, as hypotheses, sociodemographic variables, which allowed us to conclude that there are no significant differences in the tested factors, except for socio-demographic variable current professional situation that presents a significant difference (.008) in the parameter Effectiveness Collaboration in public education compared to private education. In fact, teachers say they believe in their abilities in order to provide inclusive education, aware, also that are effective in the use of inclusive practices.

Keywords: The Public and Private Teaching Teachers, Self-efficacy; Inclusion; Inclusive Practices.

Siglas e Abreviaturas

Siglas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIF CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

CNE – Conselho Nacional de Educação

DGIDC – Direcção-Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular

DL – Decreto-Lei

EE – Educação Especial

FEEI – Fórum de Estudos da Educação Inclusiva

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NEEP – Necessidades Educativas Especiais de carácter Permanente

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PEI – Programa Educativo Individual

SNIPi - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura

Abreviaturas

Art.º - Artigo

et al. - e outros

n.º - número

p. - página(s)

% - Percentagem

Índice

Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico	5
Capítulo I: Educação Inclusiva – dos Princípios às Práticas Educativas.....	6
1. Educação Inclusiva – da conceptualização à implementação	6
1.1. Princípios Determinantes da Educação Inclusiva.	13
1.2. O papel da Educação Especial.....	16
2. Educação Inclusiva – Um olhar sobre a Atualidade em Portugal.	18
Capítulo II: Perceções e Crenças da Autoeficácia dos Professores	32
1. Autoeficácia: Conceito e Importância.....	32
1.1. Autoeficácia dos professores	36
1.2. A autoeficácia em contexto escolar: o papel do professor	44
Parte II – Estudo Empírico	52
Capítulo I: Metodologia	53
1. Enquadramento do estudo	53
1.1. Formulação do problema.....	54
2. Tipo de Investigação	55
3. Objetivos do Estudo – Geral e Específicos	55
4. Formulação de Hipóteses e Definição de Variáveis	56
5. Variáveis de Estudo	57

6. População/ Amostra.....	57
6.1. Caracterização da Amostra	57
6.1.1.Caracterização Sociodemográfica da Amostra	58
7. Instrumentos.....	63
7.1. Procedimentos	64
 Capítulo II: Resultados	67
1. Análise da autoeficácia dos professores do Ensino Público para as práticas inclusivas.....	67
1.2. Análise da autoeficácia dos professores do Ensino Privado para as práticas inclusivas.....	69
1.3. Análise comparativa do sentido de eficácia dos professores do Ensino Público/Privado na implementação de práticas inclusivas.	71
2. Teste de Hipóteses	73
 Capítulo III: Discussão dos Resultados	80
 Considerações finais	90
 Referências Bibliográficas.....	96
 Anexos	107
Anexo I	107
Anexo II	112

Índice de Quadros

Quadro 1: Benefícios da Educação Inclusiva (traduzido e adaptado por Brandão, 2007)	12
Quadro 2: Distribuição da amostra em função das idades (n=552).....	59
Quadro 3: Distribuição da amostra em função grupo de ensino (n=552).	59
Quadro 4: Distribuição da amostra em função da formação académica (n=552).	59
Quadro 5: Distribuição da amostra em função do número da experiencia profissional (n=552).	60
Quadro 6: Distribuição da amostra em função do ciclo de estudos que leciona (n=522) .	61
Quadro 7: Professores que lecionam em salas com crianças NEE (n=522).....	61
Quadro 8: Experiência com crianças com NEE (n=522).....	62
Quadro 9: Relacionamento pessoal com NEE (n=522).	62
Quadro 10: Distribuição da amostra em função da escola em que lecionam.	63
Quadro 12: Sentido de Eficácia dos Professores do Ensino Privado na implementação de Práticas Inclusivas (continua)	70
Quadro 13: Sentido de Eficácia dos Professores do Ensino Privado na implementação de Práticas Inclusivas (continuação).....	71
Quadro 15: Valores médios altos do Sentido de Eficácia dos Professores dos Ensinos Público e Privado na Implementação de Práticas Inclusivas.	72
Quadro 15: Sentido de eficácia dos professores para as práticas inclusivas em função do género.....	74
Quadro 16: Sentido eficácia dos professores face à idade.....	74
Quadro 17: Sentido de eficácia dos professores para as práticas inclusivas dos professores face ao grau académico.....	75
Quadro 18: Coeficiente de Correlação de Pearson relativamente ao sentido eficácia dos professores do ensino público e privado face à sua situação profissional atual.	76

Quadro 19: Resultado da aplicação do teste t para amostras independentes, relativamente ao sentido de eficácia dos professores do ensino público e privado perante a sua experiência em sala com crianças NEE. 77

Quadro 20: Coeficiente de Correlação de Pearson entre o sentido de eficácia do professor de alunos com NEE em sala de aula..... 78

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género.....	58
---	----

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo de reciprocidade triádica de Bandura (adaptado de Bandura, 1997 in Gonçalves, 2007, p80).	32
Figura 2: Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente.....	42

Introdução

Introdução

Atualmente, vivemos numa sociedade cujas mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas e sociais trazem à escola uma responsabilidade acrescida na definição do seu papel e nas respetivas formas de atuação. Nesta perspetiva, tem-se verificado que o interesse pelo estudo da qualidade do ensino tem vindo a ganhar uma maior expressão no campo da investigação, mais concretamente na área da educação (Casillas & Bonifacio, 2009). O processo de ensino-aprendizagem é impulsionado pelo aparecimento de novas ideias acerca do conhecimento. À medida que surgem novas informações e inovações tecnológicas, as necessidades individuais e profissionais também são modificadas. Assim, os profissionais de educação precisam de repensar a sua prática pedagógica, sobretudo, os seus saberes para atender, com qualidade, às exigências das instituições de ensino, contribuindo para reformulações académicas neste processo.

Um dos desafios que se coloca à comunidade educativa prende-se com a capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, obtenham sucesso no seu percurso escolar. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento emergente da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, organizada pela UNESCO, em junho de 1994, as escolas devem adaptar-se para incluir todas as crianças e jovens. Neste conceito de escola para todos incluem-se os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), ou seja, crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares:

“As Escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isto inclui crianças deficiências, e sobredotadas, crianças da rua e crianças trabalhadoras, as crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 3).

De facto, a inclusão educativa constitui, na hodiernidade, o maior desafio que os sistemas educativos enfrentam em todo o mundo. Apresenta-se como um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade a que pertencem, e serem aceites e respeitados em tudo os que os diferencia dos outros. No domínio educativo, pressupõe o direito de

todos os alunos desenvolverem as suas potencialidades, assim como de se apropriarem de competências que lhes permitam exercer os seus direitos de cidadania, usufruindo, para tal, de uma educação de qualidade, prevista e planeada de acordo com as suas necessidades, características e interesses.

Podemos considerar, segundo vários autores (Costa, 2006; Sanches, 1995, 1996; Niza, 1996; Morgado, 2003), que o movimento da educação inclusiva teve a sua génese na publicação do Relatório Warnock (1978), no Reino Unido, que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais. Nesse Relatório, a “Educação Especial” é entendida como o conjunto dos processos utilizados para responder às Necessidades Educativas Especiais de cada criança (Warnock, 1978), contribuindo para uma visão menos estigmatizante das problemáticas dos alunos, na medida em que defende que qualquer aluno poderá revelar dificuldades ao longo do seu percurso educativo, necessitando, como tal, de respostas pedagógicas adequadas, a fim de minimizar e/ou ultrapassar essas dificuldades. Todavia, os princípios da Educação Inclusiva viriam a ser, formalmente, adotados na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Denote-se que cada vez mais se defende que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias na escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efetivamente, mesmo as classificadas como aquelas que têm necessidades especiais (Sebba & Sachdev, 1997, citados por Ainscow, 2006).

Rodrigues (2006, p. 77) refere que a Educação Inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”. Assim, ao flexibilizar a organização escolar, as estratégias de ensino, a gestão dos recursos e do currículo, enquanto forma de fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos, adequando-a aos ritmos, interesses e projetos de vida, está-se a facilitar a apropriação de competências consideradas essenciais para “entender, viver e participar numa sociedade complexa como a de hoje” (Rodrigues, 2006, p. 14).

Para que a Inclusão seja uma realidade, é imperativo haver reformas nas escolas, de forma a melhorar-se igualmente a pedagogia, de maneira a que possam responder positivamente à diversidade dos alunos, isto é, abordando as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para enriquecer o aluno (Ainscow, 1999). Nesta ótica, o contacto com a diferença e com a diversidade, num contexto em que estes aspetos são valorizados e, mesmo, celebrados como uma mais-valia para todos, irá permitir desenvolver alunos mais tolerantes e cooperativos (Freire, &

César, 2007). Deste modo, ao considerar a relevância do docente face ao processo de ensino-aprendizagem, alguns estudos vão sendo realizados no contexto educacional, principalmente, a partir da perspetiva socio-cognitivista, cuja finalidade reside na investigação do papel da autoeficácia docente em diferentes áreas e contextos de ensino. Tal situação deve-se ao facto de que, para esta teoria, o aproveitamento adequado não está centrado apenas nas capacidades metacognitivas, mas considera-se que o uso efetivo dessas capacidades sofre influência significativa das crenças de autoeficácia, ou percepções dos envolvidos nesse processo (Souza, 2007).

Goya, Bzuneck & Guimarães (2008) observaram que profissionais com crenças de autoeficácia bem estabelecidas demonstram uma prática docente com atitudes e comportamentos facilmente adaptáveis, mesmo em situações mais adversas e em mudanças curriculares. De modo geral, apresentam níveis mais elevados de compromisso com o ensino; adotam procedimentos mais eficazes para lidar com alunos portadores de algum problema na aprendizagem; são mais propensos a introduzir práticas inovadoras; assumem uma postura mais democrática na sala de aula, promotora de autonomia e confiança. Também Woolfolk (1993) reconheceu que as crenças de autoeficácia têm sido incisivamente associadas à motivação de professores e a melhores resultados na sua atividade docente, que se refletem no aproveitamento escolar dos alunos. Mediante a importância e consistência nesta relação Graham & Weiner (1996) afirmam que há um grande interesse dos cientistas pedagógicos em compreenderem essa variável.

Face ao papel da autoeficácia docente, em diferentes áreas e contextos de ensino, a realização desta pesquisa justifica-se, principalmente, pela necessidade de compreender os fatores que influenciam a autoeficácia dos professores do ensino público e do ensino privado na implementação de práticas educativas inclusivas. Assim, pretende-se, em primeiro lugar, compreender a autoeficácia dos docentes na implementação de práticas inclusivas nos ensinos privado e público.

Por forma a organizar este trabalho, delineou-se a constituição do mesmo em duas partes distintas. A Primeira Parte remete para o Enquadramento Teórico explorando-se A Educação Inclusiva – Princípios Determinantes de Escola Inclusiva”, pretende-se analisar o percurso histórico percorrido pelos diferentes movimentos, no que respeita à conceção da Inclusão, e às práticas educativas que lhes estão associadas; bem como a um olhar pela educação inclusiva na atualidade, em Portugal.

- No Capítulo 2, subordinado ao tema “Autoeficácia dos Professores” – pretende-se analisar o conceito de autoeficácia, na sua generalidade, seguido do mesmo constructo

na dimensão educacional e de que forma se reflete no sentido de eficácia dos professores.

No que respeita à Segunda Parte – Estudo Empírico – esta é constituída por dois Capítulos.

No Capítulo Primeiro, é apresentada a Metodologia do estudo, nomeadamente, o problema em que se enquadra o mesmo, definição dos objetivos geral e específicos, formulação das hipóteses a testar com este estudo, assim como os objetivos do mesmo. Ainda no mesmo ponto, definimos a amostra e os critérios da mesma, caracterizamos o instrumento de recolha de dados (questionário), explicamos os procedimentos formais e éticos, assim como os procedimentos utilizados na análise de dados. No Capítulo Segundo, intitulado de “Apresentação e análise dos resultados”, procedemos, como o próprio título indicia, à análise dos resultados e ao teste das hipóteses formuladas.

Finalmente, apresentamos as conclusões deste estudo, partindo dos conteúdos investigados na Primeira Parte, dos objetivos definidos e da análise dos resultados obtidos com o Estudo Empírico. Após o término desta fase, findamos o presente estudo com algumas recomendações/sugestões que nos pareceram pertinentes, tendo em vista o objetivo último deste trabalho: contribuir para a promoção de práticas educativas inclusivas no sentido de caminharmos para uma ESCOLA DE E PARA TODOS.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo I: Educação Inclusiva – dos Princípios às Práticas Educativas

1. Educação Inclusiva – da conceptualização à implementação

Na década de oitenta e princípios dos anos 90, principia-se, no contexto internacional, um movimento corporalizado por profissionais, pais e pessoas com deficiência, que combatem a ideia de que as medidas de uma educação especial estariam a ser implementadas. Em simultâneo, surge o movimento “Regular Education Initiative” (REI), cujo objetivo prende-se com a inclusão na escola regular das crianças com alguma deficiência. Stainback e Stainback (1989) assim como Reynolds, Wang e Walberg (1987 apud Sánchez, 2005) defendiam a necessidade de agregar-se a educação especial e a regular num só Sistema Educativo, criticando, por outro lado, a ineficiência da Educação Especial. De acordo com a proposta do REI todos os alunos, sem exceção, devem estar escolarizados na classe de ensino regular, e receber uma educação eficaz nessas mesmas classes. As separações devido à língua, ao género ou ao grupo étnico minoritário deveriam ser mínimas e requerer reflexões. O REI defende, ainda, a necessidade de reformar a educação regular e especial para que se constitua como um recurso de maior alcance para todos os alunos.

Cada vez mais evidente, considera-se a necessidade de que todos os alunos recebam uma educação de qualidade, centrada na atenção das suas necessidades individuais (Booth & Ainscow, 1998). Este objetivo que coincide, plenamente, com a finalidade da educação inclusiva, uma vez que reconhece a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características, incrementando, desta forma, as possibilidades de aprendizagem para todos (Daniels & Garner, 1999, Stainback & Stainback & Moravec, 1999, apud Sánchez, 2005).

De facto, a filosofia da inclusão vem defender uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais, independentemente de ter ou não deficiência. Esta perspetiva assenta no princípio de que a educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar nenhuma pessoa como consequência da sua deficiência, da sua dificuldade de aprendizagem, do seu género ou etnia, mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica. Por outro lado, é uma atitude,

representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação, simplesmente, mas sim um conjunto de ações. Uma vez adotada esta perspectiva por uma escola ou por um sistema de ensino, deverá ajustar as decisões e ações de todos aqueles que a tenham adotado, dado que incluir significa fazer parte de algo, formar parte do todo, enquanto excluir significa manter fora, apartar, expulsar (Falvey e outros, 1995).

O reconhecimento decisivo da educação inclusiva nasce em 1994 com a Declaração de Salamanca, momento em que se adota internacionalmente o termo oficial. Assim, proclama-se que os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam à multiplicidade de características e necessidades das crianças, de forma a melhorar a situação dos serviços educacionais em numerosos países:

“o desenvolvimento de escolas inclusivas – escolas capazes de educar a todas as crianças – não é portanto, unicamente, uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiência de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade” (Dyson 2001, p.150)

O mundo tem caminhado para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva. Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, apesar de, e de acordo com Rodrigues (2014), existirem opiniões que barram e desencorajam a permanência de alunos com NEE nas escolas regulares, bem como a desconfiança dos pais face à “frequência de alunos pobres ou com deficiências” nas mesmas escolas frequentadas pelos seus educandos. Todavia, os princípios da Declaração de Salamanca subsistem e inúmeros ilustres, profissionais que acreditam numa escola inclusiva e toda uma comunidade educativa, lutam por uma sociedade mais justa, sustentada na igualdade de oportunidades e cada vez mais aberta à Inclusão (Rodrigues, 2014).

Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, um papel preeminente na educação (Florian, 1998 apud Freire, 2008). Portugal não ficou absorto às novas ideias, tendo assumido, com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva. Esta declaração teve como propósito, fundamental, promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). A declaração supracitada defende ainda:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Segundo David Rodrigues, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta uma importância prolífera nos esforços por uma educação para todos, cujo fim consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não-governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática de Crianças com Necessidades Educativas Especiais. Há 21 anos tem apontado o trajeto aos mais diversos sistemas educativos, trilhando caminhos por forma a construírem-se sociedades “abertas e solidárias”, assente na construção “de uma Educação Inclusiva (www.publico.pt)”.

Assim sendo, a inclusão assume-se, portanto, como um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, igualmente, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. Assim, implica que a escola promova o desenvolvimento de cidadãos com competências transversais, que lhes permitam participar na sociedade de que fazem parte e que revelem atitudes de tolerância e respeito para com todos os outros cidadãos, ela não pode permanecer inalterada. No caso daqueles alunos com maiores dificuldades em se adaptarem à escola e em superarem as suas limitações, a história tem vindo a mostrar que discriminar não é uma forma de resolução (UNESCO, 2003b). Logo, é urgente dar respostas, por forma a acabar com a segregação e abrir as portas a todos que apresentem quaisquer limitações, a nível físico, motor, cognitivo, etc.

Na verdade, a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional (Ainscow & Ferreira, 2003; Clark et al. 1997; UNESCO, 1994, 2003b). Porém, não obstrutivo aos esforços legislativos, persistem algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva

(Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006). Neste sentido, importa referir o estigma e os preconceitos face àqueles que são mais diferentes, cujas experiências académicas e sociais são mais empobrecidas (Clark et al., 1997; Correia, 1999; Fischer, Roach, & Frey, 2002), tornando mais difícil o desenvolvimento das potencialidades de cada um, assim como a difícil apropriação de competências complexas, remetendo os mais diferentes para uma situação de cidadania de segunda ou, nalguns casos mesmo, para uma situação de exclusão educacional e social (Ainscow & Ferreira, 2003; César, 2003; UNESCO, 2003b). Esta ideia é justamente partilhada por Ainscow e Ferreira (2003):

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam os seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade desta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto (p. 113).

Deste modo, Educação Inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos na educação, independentemente da sua origem, das suas condições física e psicológica, bem como da sua capacidade de aprendizagem. Isto para que todos tenham a oportunidade de usufruir dos serviços educativos de qualidade, próximo da sua residência, visando a preparação para uma vida futura o mais autónoma e produtivamente possível.

Nos últimos anos, têm-se verificado maiores esforços para a causa da integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) nas escolas do ensino regular. Como acontece em qualquer mudança educativa, também esta tem sido confrontada com as críticas dos seus opositores, podendo ser designada por «Utopia da Integração» (Coll, 1995, p.5), visto ser teoricamente aceite mas, na prática, objeto de resistências. As várias interpretações e críticas têm contribuído para o esclarecimento do conceito, tendo levado alguns autores como Hegarty (apud Coll, 1995, p.15), a falar em termos de «educar alunos com NEE's na escola regular», pressupondo o assumir da responsabilidade do sistema educacional pela resposta global a este objetivo. A prática da inclusão permite,

então, aos alunos perceber que todos somos diferentes e que, por conseguinte, as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites. Deste modo, eles aprendem que cada um de nós, sejam quais forem os nossos atributos, terá sempre algo de valor a dar aos outros. Baseado neste pressuposto, a investigação tem demonstrado que os professores que desempenham funções em escolas inclusivas colaboram e planeiam mais, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num maior número de atividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE.

Rodrigues (2003b) põe em causa a viabilidade da reforma inclusiva, ao colocar a seguinte questão: “se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?” (p.91). Esta questão torna-se pertinente quando se constata as difíceis condições que as pessoas com dificuldades ou vítimas de exclusão, encontram na nossa sociedade para poderem ter uma vida com dignidade e com qualidade. Vários estudos sobre exclusão social apresentam exemplos de como a escola, o trabalho, o território, a cidadania, o lazer, a cultura, entre outros, se encontram longe de serem amigáveis e aliados das pessoas que possuem qualquer tipo de constrangimento. Rodrigues (2003) frisa, ainda, que uma escola inclusiva numa sociedade que não o é, não parece realmente possível e menos ainda desejável, dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido. Neste seguimento, importa mencionar as vantagens que uma prática inclusiva contempla no que toca à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, uma vez que os envolve de uma forma diferencialmente convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo. Cada agente educativo torna-se, assim, num ator criativo, flexível e animado pelo desejo de participar de forma colaborativa, na organização das respostas adequadas ao conjunto de necessidades existentes na respetiva população escolar (Correia, 1997). Para além disto, é necessário apresentar opositores que patenteiam desvantagens relativas à política inclusiva.

À medida que cada vez mais países abraçam uma definição mais ampla de educação inclusiva, a diversidade é reconhecida como natural em qualquer grupo de alunos, e, por outro lado, pode ser encarada como um meio de elevar o sucesso através da presença, participação e sucesso de todos os alunos. Neste contexto, os professores e outros profissionais exercem um papel fundamental de acordo com as suas atitudes. Em conformidade com o Relatório da Agência Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula

(março, 2003) “ a inclusão depende largamente da atitude dos professores face aos alunos com necessidades educativas especiais, das suas perceções sobre as diferenças na sala de aula e da sua vontade de lidar, eficazmente, com essas diferenças (p.4). Do mesmo modo, o relatório da mesma agência revelado em 2014 afirma que “todos os professores devem ter atitudes positivas em relação a todos os alunos e disponibilidade para trabalhar em colaboração com os colegas” (p.18). Desta feição, torna-se imperativo perceber a relevância das atitudes que, por sua vez, podem ser positivas e negativas, sendo as primeiras “as que favorecem o relacionamento interpessoal e a integração do sujeito na sociedade” (Marques, 2000, p. 16) e as segundas “as que prejudicam o relacionamento interpessoal e que dificultam a integração do sujeito na sociedade” (Ibidem), e que “as atitudes e expectativas dos outros têm um enorme poder (...) nos comportamentos das pessoas com incapacidade” (Jones & Guskin, 1986). Assim, é importante que as atitudes dos professores sejam essencial e fundamentalmente positivas face a todos os alunos. Jones e Guskin (1986) referem que apesar das atitudes face às pessoas com deficiência serem negativas, quem trabalha com pessoas com incapacidade apresenta crenças e atitudes mais favoráveis face a elas. Ainscow (1998, p. 28) vem reforçar esta premissa quando afirma que “muitos professores estão conscientes do modo como o processo de rotulação pode levar a uma diminuição das expectativas face a certos alunos”. Assim, e sabendo que as atitudes dos docentes são um dos elementos fundamentais para a inclusão plena de alunos com NEE, Correia e Martins (2000) referem que essas mesmas atitudes podem contribuir fortemente para a implementação de práticas educativas inovadoras e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos, até porque, os professores que revelam atitudes menos positivas face à inclusão, não realizarão estratégias educativas eficazes, tão frequentemente, como os docentes que demonstram atitudes positivas. Nestas últimas duas décadas, vários autores (Peck, Odom & Bricker, 1993; Smith, Polloway, Pattion & Dawdy, 1998; Correia, 2003; Mauerberg-de Castro, 2005; Rodrigues, 2006, 2007, entre muitos outros), através de diversos estudos e resultados de investigação, têm vindo a demonstrar os inúmeros benefícios da educação inclusiva. Como tal, a defesa da inclusão tem-se regido por princípios de ordem ética e pragmática. Ao nível ético, assenta no princípio da igualdade de oportunidades e no sucesso de todos e de cada um, sendo consensual que as crianças e jovens deverão estar incluídas em ambientes normalizados (heterogêneos e diversificados), constituindo, os mesmos, a garantia dos princípios fundamentais da inclusão. Ao nível pragmático, tanto os resultados obtidos ao nível da socialização, como ao nível do desenvolvimento, são considerados desejados e apropriados (Correia, 2003; Rodrigues, 2007). Por conseguinte, as práticas educativas inclusivas resultam em

benefícios para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE (Correia, 2003). No entanto, estes benefícios são muito mais abrangentes, estendendo-se à comunidade, aos profissionais de educação e às famílias. Wolery e Wilbergs (1994), citados por Brandão (2007, p.84), sintetizando os resultados das suas investigações, apresentam-nos uma série de benefícios que convém reter (cif. Quadro nº1).

Quadro 1: Benefícios da Educação Inclusiva (traduzido e adaptado por Brandão, 2007)

Benefícios para:	Benefícios
Crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - São poupadas aos efeitos da educação segregada – incluindo os efeitos negativos da categorização, bem como das atitudes negativas, promovidas pela falta de contacto com crianças “ditas normais” - Têm modelos que lhes permitem observar e aprender novas competências e/ou aprender, através da imitação, como e quando utilizar as competências que já possuem - Têm oportunidade de: estarem com crianças de idades similares (pares), com as quais podem interagir de modo espontâneo e, assim, aprender novas competências sociais e comunicativas; e, de vivenciar experiências de vida realistas, que as preparam para a vida na comunidade - Têm a possibilidade de desenvolver amizades com crianças com desenvolvimento “dito normal”
Crianças “normais”	<p>Têm oportunidade para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolverem perspetivas mais realistas e adequadas sobre indivíduos com deficiência - Desenvolverem atitudes positivas face a outros que são diferentes - Aprender comportamentos altruístas bem como e quando usar tais comportamentos - Observar modelos de indivíduos que, apesar das dificuldades, conseguem ter sucesso em determinados domínios
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Promove uma maior consciencialização face às crianças com NEE - Estabelece um objetivo comum: o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos - Torna as escolas em verdadeiras comunidades de apoio para os alunos
Famílias de crianças com NEE	<ul style="list-style-type: none"> - Podem aprender acerca do desenvolvimento “dito normal” - Podem sentir-se menos isoladas da restante comunidade - Podem desenvolver relações com famílias de crianças “ditas normais”, as quais lhes podem prestar um apoio significativo
Famílias de crianças “normais”	<ul style="list-style-type: none"> - Podem desenvolver relações com famílias que têm crianças com NEE e, assim, apoiá-las, contribuindo também do ponto de vista comunitário, nomeadamente em relação às chamadas redes sociais de apoio informal - Terão oportunidade de ensinar aos seus filhos o que são diferenças individuais e como aceitar indivíduos que são diferentes.

Como podemos verificar, através da análise do quadro, são inequívocos os benefícios da educação inclusiva, quer para os alunos com NEE, quer para os alunos sem NEE. Todavia, estas vantagens são também evidentes no que respeita à liderança escolar, aos pais e a outros recursos da comunidade, uma vez que os envolve, de forma convergente,

para ajudar os alunos a alcançarem níveis de sucesso educativo satisfatórios (Correia & Serrano, 2000). Assim, as escolas tornam-se verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sentem apoiados de acordo com as suas necessidades (Correia, 2003).

No que diz respeito aos profissionais de educação (professores), estimula o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e colaborativo, o que permite melhorar o seu desempenho, facilitando o diálogo entre educadores/professores do regular e professores de educação especial, o que, por sua vez, alivia o stress associado à função docente, tornando essa função mais estimulante pela partilha de estratégias e técnicas educativas, pela experimentação de novas metodologias, levando a uma maior consciencialização das práticas e dos resultados. Esta dinâmica leva a que haja mais planeamento, uma maior monitorização das aprendizagens dos alunos e a uma maior comunicação com as famílias (Correia, 2003). Segundo Salend (1998) e Correia (2003), os professores de ensino regular e os professores de educação especial que trabalham em conjunto (favorecendo as classes inclusivas), apresentam níveis de eficiência e competência superiores aos dos colegas que ensinam segundo modelos tradicionais, devido ao elevado nível de empenho e profissionalismo que tais práticas educativas implicam.

1.1. Princípios Determinantes da Educação Inclusiva.

No decurso do século XX, o progresso dos conceitos das práticas relativas ao atendimento de crianças e jovens com deficiência segue uma sequência idêntica nos diversos países ocidentais, desde a iniciativa privada à intervenção do Estado, das Instituições de assistência à criação de estruturas educativas, das políticas de segregação às medidas de integração escolar. Com o pós-guerra enceta-se uma intervenção decisiva das autoridades educativas diretamente relacionada com a preocupação de assegurar o efetivo direito à educação de todas as crianças. Embora o crescimento das estruturas fosse notável, grande número de crianças permanecia ainda à margem de qualquer tipo de intervenção educativa ou eram colocadas em escolas especiais. Perante este percurso segregatório, inicia-se uma forte pressão para que os responsáveis educativos garantam a essas crianças as mesmas oportunidades adaptadas às suas necessidades. Assim, na década de 70 assiste-se a uma profunda

alteração nas concepções e no modo de organização da educação especial (Conselho Nacional de Educação, 2014).

Em Portugal, embora a Constituição de 1976 tenha estabelecido a universalidade do ensino básico, obrigatório e gratuito (artigo 74º) e a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 determine que a educação especial se organize “preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino (Art.º18º, nº1), o direito à educação e integração escolar só veio a ser concretizada com a abolição das medidas de isenção da escolaridade obrigatória para crianças e jovens com deficiência: “ os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de janeiro artº.2º, nº2).

No panorama internacional, a defesa pelo direito à educação das crianças e jovens com deficiência e a evolução de concepções no que respeita o modo de assegurar essa educação encontra-se contemplada em duas significativas Declarações da UNESCO: Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994). Podemos, então, considerar que a Declaração de Salamanca (1994) foi o grande marco que desenhou um novo paradigma educacional que se traduz na educação inclusiva, ao defender que:

(...)as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, as que trabalham, as de populações nómadas ou remotas, as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994,p.11).

Mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), no seu artigo 24, reafirma o direito das crianças e jovens com deficiência à educação inclusiva nas comunidades locais. Como refere Sérgio Niza (1998,p.139), “Para construirmos uma sociedade inclusiva, sabemo-lo hoje, também teremos de construir uma escola inclusiva. Tudo o que contrarie esse contrato assumido em Salamanca (Declaração de Salamanca, 1994) contraria o futuro que então nos propusemos projetar. Portanto, assumir a educação inclusiva é participarmos, enquanto educadores profissionais, numa matriz que é hoje transversal a todo o pensamento científico, a toda a

cultura humanista, a toda a organização sociopolítica comprometida com a ideia de progresso e assente nos valores universais dos direitos humanos e da liberdade.

Thomas, Walker e Webb (1998), citando o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), afirma que uma escola inclusiva é uma escola que Reflete a comunidade como um todo; Os seus membros são abertos, positivos e diversificados; Não seleciona, não exclui, não rejeita; Não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); Trabalha com, não é competitiva; Pratica a democracia e a equidade. Esta ideologia é, igualmente, partilhada por Rodrigues (2006), já que este advoga que o conceito de inclusão implica, acima de tudo, rejeitar a exclusão, promover a abolição de barreiras à aprendizagem e dar prioridade à aprendizagem em grupos heterogêneos. O mesmo autor (2006), com base nos documentos da UNESCO (2005), define os aspetos conceptuais mais importantes da inclusão educativa da seguinte forma:

...é um processo, ou seja, deve ser vista como um contínuo no sentido de se encontrarem respostas à diversidade; é viver e aprender com a diferença; é olhar para a diferença como algo de positivo e como um estímulo para o desenvolvimento das aprendizagens e das interações; é preocupar-se com a identificação e a atenuação ou eliminação de barreiras; é recolher, articular e avaliar informação, tendo como base uma diversidade de fontes, no sentido de se poderem planificar diversas ações ao nível das políticas, culturas e práticas; é utilizar diversas estratégias de modo a estimular a criatividade e a resolução de problemas (Rodrigues, 2007, p.29).

Na verdade, o desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas pressupõe transformações ao nível das várias dimensões do sistema educativo: a cultura, a política e as práticas de escola. Estas dimensões, segundo Booth e Ainscow (2000), são essenciais e interdependentes na construção de escolas inclusivas. Neste contexto, a escola é uma organização de aprendizagem ativa, em que todos os elementos valorizam o ensino e a aprendizagem, sendo simultaneamente construtores das suas próprias aprendizagens. Para que possamos entender os fundamentos e objetivos da educação inclusiva, teremos que analisar várias premissas que, no seu conjunto, a tornam possível. Estas premissas encontram-se bem evidenciadas nas conclusões finais do Relatório-Síntese (Março 2003) da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais: “...abordagens como o ensino cooperativo, a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, a organização de grupos heterogêneos e o ensino efetivo parecem contribuir para a implementação de salas de aula inclusivas”.

1.2. O papel da Educação Especial.

A educação especial visa responder a necessidades educativas especiais, decorrentes de limitações ou incapacidades, que se manifestam de modo sistemático e com carácter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária. Essas limitações ou incapacidades são decorrentes de fatores limitadores endógenos, que podem ser agravados por fatores ambientais, resultantes de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, ao nível das funções ou das estruturas do corpo, nos domínios auditivo, visual, cognitivo, comunicacional, incluindo ao nível da linguagem e da fala, motor e da saúde física (Figueiredo, 2013). Assim, a educação especial “prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação” (Decreto-lei 3/2008, Art.º2º, alínea 1). Desta forma, todos os alunos integrados na educação especial têm ao seu dispor um leque de ferramentas que dão resposta às suas necessidades e cabe aos docentes e direção implementar todas as medidas, de forma a responder a essas crianças. Assim sendo, o docente tem como função:

- Prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família e colaborar na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino e aprendizagem
- Colaborar com a Direção do agrupamento na deteção de necessidades educativas específicas e na organização e incrementados apoios educativos adequados;
- Contribuir ativamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e jovens da escola;
- Colaborar com a Direção do agrupamento e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais; Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;

- Apoiar os alunos e respetivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no projeto educativo do agrupamento;
- Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo do agrupamento, numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa;
- Elaborar os relatórios individuais de cada aluno, bem como das atividades realizadas e enviá-lo ao conselho de turma ou docentes.

Por seu turno, à Direção cabe:

- Proceder à avaliação de novos casos de acordo com o previsto no Regimento Interno dos Serviços Especializados de Educação Especial e de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro
- Elaborar o Plano Anual das Atividades.
- Os docentes de Educação Especial colocados em Estabelecimento de ensino destinam-se a apoiar exclusivamente alunos com NEE's de carácter permanente/prolongado – (Dec.-Lei3/2008 de 7 de Janeiro).
- Na intervenção precoce e na educação pré-escolar, o apoio às crianças com atraso de desenvolvimento, em risco grave/deficiência é prestado nos domicílios, creches/jardins de Infância da rede pública ou privada e outros locais, podendo ocorrer simultaneamente em mais de um local (apoio misto).

Como tal, os coordenadores de educação especial executam, um importante papel na implementação da inclusão eficiente (Voltz & Collins, 2010). São muitas vezes estes coordenadores que fornecem nas escolas uma visão e uma liderança que permite atender às necessidades dos alunos, mas a exigência do papel que desempenham remete para a importância da formação específica em áreas como a seleção de professores de educação especial, liderança e justiça social. O desenvolvimento da educação inclusiva em diferentes países é assimétrico, mesmo em países europeus. Na revisão da investigação que fazem, Pijl e Frissen (2009) apontam aspetos como o desenvolvimento de políticas nacionais claras para a educação inclusiva, o abandono da legislação sobre educação especial, a remoção de obstáculos e o empenho dos pais como pré-requisitos para políticas inclusivas eficientes. Contudo, estes pré-requisitos só por si, não mudam a vida diária das escolas, são as escolas, enquanto organizações e os

professores que têm que desenvolver escolas mais inclusivas. Para Pijl e Frissen (2009) o papel das políticas nacionais para a inclusão será o de garantir a autonomia profissional às escolas e a tomada de decisões aos pais. Como afirmam “Os políticos não podem tornar a educação inclusiva só por si. Mas podem apoiá-la” (p. 373). Esse apoio para desenvolver práticas responsáveis em função das necessidades da sociedade deve passar pela capacidade dos governantes, da gestão escolar e dos colegas em apoiar os professores e contribuir para que estes se sintam confiantes no desempenho do seu papel.

Em suma, todos os mencionados exercem grande responsabilidade na implementação de medidas educativas especiais, pois como afirma González:

“A complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos fazem com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor, possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias”(p.94).

2. Educação Inclusiva – Um olhar sobre a Atualidade em Portugal.

Portugal, à semelhança do que acontece com outros países europeus, tem investido em medidas de política educacional que visam dar resposta às especificidades de crianças com Necessidades Educativas Especiais, preconizando ações que permitam criar condições que facultem o acesso a todos os cidadãos. É, precisamente, com a Lei de bases do Sistema Educativo de 1986 que se assume a aceção de NEE e que contempla o direito à integração de alunos com NEE sendo um dos objetivos primários “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º7º, alínea j). Segundo a Constituição da República Portuguesa são direitos capitais o ensino e a Educação, sendo da responsabilidade do Estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoio ao ensino especial, quando necessário.” (Conselho Nacional de Educação, 2014, p.9). Desta forma, com a LBSE (Decreto-lei nº 46/86 de 14 de outubro), a educação especial é considerada uma modalidade integrada na educação

escolar, isto é, “ A educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoios de educadores especializados (art.º 17º e 18º).” Este documento estipula os pilares da educação especial, prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, conforme as necessidades de cada aluno. Está presente no mesmo documento o princípio que “ assegura o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art.º 3º, alínea d)”. O art.º 21, alínea 4, refere que “A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas.” Assim, o mesmo artigo confere uma maior abertura de adaptação e inclusão daqueles que apresentam NEE. Neste sentido, esta legislação veio dar um novo ímpeto ao considerar a abertura da escola numa ótica de “ Escola Para Todos”, a qual confere a todos cidadãos “ O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais,” bem como “A ajuda na aquisição da estabilidade emocional (art.º20º, alíneas a e b)”. Embora esta lei abra caminho para o sonho de escola inclusiva, foi nos 90 que a política educativa integrativa se generalizou no ensino regular. Efetivamente, o regime educativo especial foi definido e regulamentado pelo Decreto-lei nº319/91, de 23 de agosto, no qual se contemplam as condições em que se processa o ensino/aprendizagem dos alunos com NEE. Este despacho assume uma nova realidade no panorama da educação especial, os alunos com NEE passam a ter direito de acesso a uma classe regular. Há também um novo passo no sentido de integrar o aluno o máximo possível em que se procura que “ as condições de frequência dos alunos objeto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas (Decreto-lei nº 319/91, art.º2º, alínea 3), isto é, pretende-se que os alunos com necessidades especiais sejam integrados num ambiente educativo menos redutor possível. Ainda no mesmo seguimento, está igualmente inerente neste despacho a responsabilidade da escola no sentido desta fornecer respostas adequadas à problemática do aluno segundo as suas características. Com efeito, este decreto assenta nos princípios do direito à educação, à igualdade e à participação na sociedade, cujos objetivos asseguram:

- A adaptação das medidas a implementar aos alunos com NEE, diversificando as mesmas de acordo com as especificidades apresentadas pelo aluno, através dos Planos Educativos Individuais e de Programas Educativos;

- Planificação educativa individualizada, flexível e adaptada a cada criança;
- Maior envolvimento e participação dos pais no desenvolvimento do processo educativo do seu educando;
- Responsabilização da escola e dos respetivos órgãos de Direção, e Administração e Gestão pelo atendimento educativo dos alunos com NEE;
- Utilização dos professores de Educação Especial, como recurso da Escola;
- A expressão “alunos com Deficiência” é substituída por “alunos com Necessidades Educativas Especiais”;
- As disposições legais entram em rutura com os modelos tradicionais, apontando para uma prática pedagógica diferenciada.

Este decreto-lei trouxe uma série de alterações para a Educação Especial, no sentido de abranger um leque de recursos educativos, materiais e humanos, atendendo às necessidades dos alunos, por forma a integrar esses mesmos num regime normal. Efetivamente, houve a tentativa de resposta à filosofia de integração, ao estabelecer no seu articulado, o regime educativo especial. Porém, houve um longo período em que foram registados poucos progressos, verificando-se, nos últimos anos, o retomar das questões ligadas à inclusão social das pessoas com deficiência e à educação inclusiva dos alunos com NEE.

A vigência do governo (2005/2009) foi pautada por uma enorme produção legislativa, com o intuito de proceder a importantes reformas do nosso Sistema Educativo. Muitos criticaram esta “euforia” reformista em virtude de muitas das alterações se revelarem extremamente redutoras e não serem precedidas da devida discussão e de um período transitório de experimentação. Desde a publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente (DL n.º 15/2007, de 19 de Janeiro), cuja regulamentação viria a desencadear profundas alterações no regime remuneratório e laboral dos professores, a introdução de um novo modelo de avaliação (DL n.º 200/2007, de 22 de Maio) e a consequente perturbação na vida das escolas que o mesmo provocou, o novo Estatuto do Aluno (Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro) e a controvérsia que o mesmo gerou, o novo modelo de Gestão das Escolas (DL n.º 75/2008, de 22 de Abril) e, finalmente, e no meio de todo este clima de grande “agitação”, as alterações ao modelo educativo dos alunos com NEE (DL nº 3/2008, de 7 de Janeiro). Paralelamente, foram publicados outros documentos

legislativos que levam a pensar numa ação global dirigida às pessoas com deficiência. No âmbito da Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, é publicado o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (21 de Setembro de 2006), prevendo-se a sua execução no período de 2006 a 2009.

Dando cumprimento ao articulado do DL n.º 3/2008, no ano letivo 2007/2008, são criados 25 Centros de Recursos TIC, com o objetivo de apoiar as escolas ao nível da avaliação dos alunos com problemáticas específicas e de as orientar no sentido de obterem respostas adequadas para estes alunos, ao nível das novas tecnologias (software e hardware específico e ou adaptado). Por sua vez, o Ministério do Trabalho e da Segurança Social publica o DL n.º 93/2009, de 16 de Abril, que define os procedimentos de obtenção de “Ajudas Técnicas”, por parte das pessoas com deficiência. Posteriormente, a publicação do DL n.º 55/2009, de 2 de Março, que define os apoios a prestar aos alunos, no âmbito da Ação Social Escolar, reforçando esses apoios aos alunos com NEE (Art.º 23º). Segue-se a publicação do DL n.º 281/2009, de 6 de Outubro, que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), situando esta iniciativa no âmbito do Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade (2006-2009) e nos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança. Tratando-se de normativos legislativos muito recentes é prematura saber qual o seu impacto na vida das pessoas com deficiência, nomeadamente das crianças e dos jovens em idade escolar, no entanto, é justo que se registre uma intenção global de promover a igualdade de oportunidades e o princípio da não discriminação, condições essenciais a uma efetiva inclusão social das pessoas com deficiência.

Recuando um pouco, e para que possamos perceber todo este quadro de mudança, podemos considerar o concurso de colocação de professores, do ano de 1996 (Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro), como o primeiro acontecimento que marcou o início das “reformas” operadas ao nível da Educação Especial. Criou o grupo de Educação Especial, composto por três subgrupos, de acordo com a sua especialização e público-alvo a apoiar (problemáticas dos alunos com NEE). Os professores de Educação Especial, além de deixarem de ter qualquer vínculo ao seu grupo disciplinar de origem (Educadores de Infância, Professores do 1º, 2º, 3º Ciclos e Secundário), passaram a desempenhar funções em qualquer nível ou ciclo de ensino.

Embora se esperassem alterações legislativas relativas à Educação Especial, a publicação do DL n.º 3/2008 surgiu num momento em que as escolas viviam momentos

muito conturbados, consequentes de muitas outras reformas que se estavam a tentar implementar, as quais não reuniam consenso na comunidade educativa. Este documento, tendo gerado enorme polémica (que, ainda hoje, persiste), teve o grande mérito de colocar a sociedade a discutir questões importantes sobre a inclusão educativa dos alunos com NEE. Desde a comunidade científica a políticos, vários debates e fóruns foram realizados, um pouco por todo o país, em que o documento foi analisado de forma crítica e foram propostas alterações (este assunto será tratado posteriormente à análise deste documento). Antes de passarmos à análise do DL n.º 3/2008, registamos que o mesmo sofreu duas alterações desde a sua publicação: a primeira, com o Despacho n.º 3064/2008, de 10 de Janeiro de 2008, que assegura a manutenção de frequência dos alunos com NEE nas Cooperativas e Associações de Ensino Especial, bem como nos estabelecimentos de Ensino Particular de Educação Especial (embora, de forma muito restritiva); a segunda, com a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, que reformula algumas terminologias utilizadas anteriormente e altera o Capítulo VI, designando-o por “Disposições Finais e Transitórias”, no qual é aditado o conteúdo da primeira alteração – Art.º 4.ºA e acrescentado o Art.º 31.º -A.

No seguimento dos ideais preconizados pela Declaração de Salamanca que determina os princípios teóricos ideológicos de uma escola que se pretende inclusiva, e tendo em vista a reestruturação dos serviços de Educação Especial, o Governo Português, em 7 de janeiro de 2008, publicou o decreto-lei 3/2008 e revogou entre outros, Decreto-lei 319/91. Este decreto tem como propósito:

“(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planejar um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos” (Decreto-lei 3/2008).

Assim, a população abrangida pelos serviços de Educação Especial, está condicionada por uma avaliação pluridisciplinar, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde (2007). É explicitamente determinado que os serviços de Educação Especial se destinem a:

“ (...) Prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Art.º 1º, alínea 1).”

Um dos objetivos primários é precisamente a “ (...) inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Art.1º, alínea 2). O DL n.º 3/2008 no seu preâmbulo faz alusão à Declaração de Salamanca e aos pressupostos da escola inclusiva. Define as funções dos “apoios especializados” e o público-alvo da sua intervenção:

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial (Preâmbulo do DL n.º 3/2008).

Embora seja feita a descrição anterior para caracterizar os alunos alvos dos serviços especializados, ao longo do documento a referência aos mesmos é feita por “alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (NEEP).

- Define os objetivos da Educação Especial numa linha mais global e de acordo com os pressupostos que lhe estão subjacentes:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (Art.º. 1º, 2. Do DL nº 3/2008).

- É referido a existência do “Departamento de Educação Especial”, que, nesta ocasião, já não tem enquadramento legal, devido a legislação publicada anteriormente (DL n.º 200/2007, de 22 de Maio) e que remete o Grupo de Educação Especial para o Departamento de Expressões.

- Assegura o princípio da não discriminação, dos alunos com NEEP, no acesso aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo (com paralelismo pedagógico) e às escolas profissionais.
- Reafirma o direito e o dever que dos pais/encarregados de educação têm ao nível da participação e do acesso à informação sobre o processo educativo dos seus educandos
- Prevê, à semelhança do DL n.º 319/91, que em casos, devidamente comprovados, em que as medidas previstas não sejam suficientes, tendo em conta o tipo e grau de deficiência, os alunos possam ser encaminhados para Instituições de Educação Especial (?).
- Define os intervenientes que procedem à elaboração dos documentos processuais dos alunos (Referenciação, Relatório Técnico-Pedagógico, Programa Educativo Individual, Plano Individual de Transição e Relatório Circunstanciado), atribuindo a coordenação do Programa Educativo Individual (PEI) aos professores do regular responsáveis pelo grupo ou turma do aluno. Introduce a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), como documento de referência para a avaliação especializada dos alunos “referenciados” com NEEP.
- Enuncia as seguintes medidas educativas a implementar:
 - a) Apoio pedagógico personalizado;
 - b) Adequações curriculares individuais;
 - c) Adequações no processo de matrícula;
 - d) Adequações no processo de avaliação;
 - e) Currículo específico individual;
 - f) Tecnologias de apoio (Art.º 16º do DL nº 3/2008).

Estas medidas terão que integrar o Plano de Atividades da Escola, de acordo com o Projeto Educativo da mesma, sendo que este deverá conter as metas e as estratégias que a escola irá adotar, no sentido de apoiar os alunos com NEEP. Sob o ponto de vista da intervenção educativa, define, no Art.º 28º, as funções dos professores de Educação

Especial, deixando as restantes medidas educativas à responsabilidade dos professores do ensino regular. A implementação de algumas medidas não se dirige aos professores de Educação Especial, remetendo-a para os professores do regular, não sendo mencionado qual o papel da educação especial em relação a estes alunos.

- Define as modalidades específicas de educação: a “educação bilingue de alunos surdos”, em “escolas de referência”; a “educação de alunos cegos e com baixa visão”, também em “escolas de referência”; “unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbação do espectro do autismo”; e “unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo-cegueira congénita”.
- Cria, também, “agrupamentos de referência” para a colocação de professores destinados à Intervenção Precoce. De referir que este ponto só viria a ser, formalmente, regulamentado com a publicação do Decreto-lei n.º 281/2009, de 6 de outubro, que cria o “Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância” (SNIPI), cujo funcionamento se baseia na articulação das estruturas representativas dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, em colaboração direta com as famílias, e é coordenado pela Comissão de Coordenação do SNIPI. Remete a caracterização/avaliação das crianças alvo deste apoio para a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens, da Organização Mundial de Saúde (ICF-CY, OMS 2007), versão derivada da Classificação Internacional de Funcionalidade de Incapacidade e Saúde (ICF -2001).
- Responsabiliza o Órgão de Gestão dos Agrupamentos por vários procedimentos ao longo de todo o processo educativo dos alunos com NEEP, em especial no que respeita ao desenvolvimento dos “currículos específicos individuais” e à implementação de “protocolos de parceria” com outras entidades e instituições, visando a otimização de recursos humanos e materiais orientados para o apoio aos alunos com NEEP.

No que concerne a uma análise crítica pessoal e baseada em contextos práticos de implementação da legislação referida pode-se concluir o seguinte:

- A legislação atual (DL n.º 3/2008) sofre de incoerência, nomeadamente quando analisamos o seu preâmbulo (baseado nos conceitos de Escola e educação Inclusiva) e o seu articulado (continuidade de encaminhamento de alunos para Escolas Especiais, embora, só em casos muito específicos; criação de “escolas de referência” e de “unidades especializadas”, o que pressupõe a “exclusão” dos alunos da sala de ensino

regular e da escola da sua área de residência). De referir que estas situações já existiam anteriormente, embora em menor número e sem esta nomenclatura. Mas, como refere, Leitão (2006: p. 12) “...Colocar alunos em contextos separados de aprendizagem, na base do apoio assegurado por professor de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os seus colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam”.

- A utilização da CIF e CIF-CJ (apenas traduzida, esta última, em versão experimental, a parte relativa à “atividade e participação” e “fatores ambientais”) como referencial à avaliação dos alunos com NEE revela-se um procedimento que em nada contribui para a melhoria da intervenção educativa dirigida aos alunos com NEE. Sendo um instrumento de classificação, para o qual não foram criados instrumentos de avaliação correspondentes, leva ao seu uso abusivo e sem consistência científica. Além disso, os professores (e outros técnicos) não tiveram formação antecipada nesta área e não compreendem a sua aplicação, levando a sentimentos de frustração, devido ao excesso de tempo que é gasto na sua aplicação, sem que daí resulte qualquer benefício para a sua prática pedagógica.

- O processo de elegibilidade dos alunos com NEE para a Educação especial não é claro e leva a decisões muito diversas, consoante a interpretação dos intervenientes no processo de avaliação dos alunos (professores de educação especial, psicólogos, terapeutas, médicos, etc.). Isto porque a própria legislação não é clara quanto a este ponto, levando a interpretações diferentes. Quando define as características dos alunos que devem ser alvo da Educação Especial, o DL nº 3/2008 refere que os mesmos deverão revelar “limitações significativas ao nível da atividade e participação (onde se inserem as dificuldades académicas dos alunos, ao nível dos processos de aprendizagem) decorrentes de alterações estruturais e funcionais, de carácter permanente” (onde se inserem problemáticas intrínsecas ao próprio aluno – deficiência), o que pressupõe, como determinante à elegibilidade destes alunos, a condição de existência de deficiência. Caberá aqui questionar qual a resposta educativa a dar aos alunos com graves problemas de aprendizagem que não tenham nenhuma deficiência. Além disso, ao condicionar a avaliação dos alunos, tendo por base a CIF e CIF-CJ e, constando desta escala a classificação (percentual) do grau de deficiência (nenhuma deficiência, deficiência ligeira, moderada, grave e completa) e de dificuldade (nenhuma dificuldade, dificuldade ligeira, moderada, grave e completa), não se percebe a

correspondência entre estes critérios e os mencionados na caracterização dos alunos com NEEP (limitações significativas!?).

- Embora não seja explícito no DL n.º 3/2008 quais os alunos com NEE que deverão usufruir de apoios especializados (não refere de forma clara o tipo e grau de deficiência, nem o tipo e grau de dificuldade de aprendizagem), a verdade é que, de forma implícita, as orientações dadas por várias estruturas dependentes dos Serviços Centrais do Ministério da Educação (Equipas de Apoio às Escolas e Departamento de Educação Especial das DREC) foram no sentido de só alunos com deficiências moderadas, graves ou completasse, cumulativamente, com problemas moderados, graves ou completos (ao nível da aprendizagem), fossem considerados elegíveis para a Educação Especial. Daqui resulta que um elevado número de alunos com NEEP fosse excluído dos apoios especializados, no âmbito da Educação Especial.

- Finalmente, do ponto de vista das práticas educativas inclusivas, o DL supracitado é, praticamente, omissivo, assim como no que respeita aos recursos materiais necessários ao trabalho com alunos, que não são referidos especificamente no documento – alunos com dislexia, com hiperatividade e défice de atenção, com deficiência mental e com doenças crónicas (omitidos na atual legislação).

O decreto-lei analisado reúne um conjunto de respostas criadas no sistema de ensino português para diversos graus de dificuldade, pelo que vem no seguimento de outros que implementaram repostas diferenciadas, no âmbito do currículo comum, nomeadamente os despachos nº 453/2004; 50/2005 e 1/200 (Nogueira & Rodrigues,2010). Estes diplomas visam apoiar os alunos com desvantagem cultural, social, económica, em risco de abandono, problemas de integração, retenções repetidas, com dificuldade de aprendizagem ligeiras e outras NEE não decorrentes de deficiência. Todas estas respostas mantêm ligação aos objetivos do currículo comum, permitindo Equivalência Escolar, mas contemplando múltiplos tipos de resposta (Nogueira & Rodrigues,2010).

Sob o ponto de vista político, há a realçar o Relatório sobre a Educação Especial, publicado, em Maio de 2009, pela Comissão de Educação e Ciência da Assembleia da República, que contém, entre outros assuntos, uma forte crítica à utilização da CIF para fins de avaliação dos alunos com NEE e, ainda, ao DL nº3/2008, considerando que o mesmo constitui um retrocesso no que respeita à inclusão dos alunos com NEE na escola regular. Esta Comissão ouviu e recolheu os contributos de figuras e instituições de relevo ligadas à Educação Especial, tais como o Prof. David Rodrigues e a Dra. Luzia

Lima (FEEI), a Associação Portuguesa de Deficientes e a Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Finalmente, a DGIDC (13/01/2010), na sua página eletrónica, expõe um documento – “Educação Inclusiva, da Retórica à Prática - Resultados do Plano de Ação 2005-2009”, que apresenta uma avaliação das medidas implementadas ao nível da Educação Especial. Neste documento (além de uma análise comparativa entre a legislação atual - DL n.º 3/2008 e a anterior - DL n.º 319/91) são enumeradas as várias transformações operacionalizadas: criação de “escolas de referência”, de “unidades de apoio especializado”, de “Centros de Recursos TIC” e a “reconversão das Escolas Especiais em CRI”. São também analisados os dados estatísticos relativos aos alunos alvos da Educação Especial, assim como dos professores de Educação Especial em funções nas escolas do ensino regular. No âmbito dos recursos, são referidos os materiais disponibilizados a professores e alunos com deficiências específicas e é, ainda, referido o “Plano de Formação” realizado pela DGIDC.

De acordo com um relatório publicado pela Comissão Europeia em 2012, os sistemas de ensino ainda não oferecem um tratamento adequado às crianças com necessidades educativas especiais, pois muitos são colocados em instituições segregadas e os alunos integrados no ensino regular carecem de um apoio adequado. A comissária responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou reafirmou que:

“ É preciso redobrar esforços para garantir a aplicação de políticas educativas inclusivas e devidamente financiadas, se pretendemos melhorar a vida das crianças com necessidades educativas especiais e dos adultos portadores de deficiência. Chegou o momento de cumprir os compromissos assumidos. A educação inclusiva não é um complemento opcional; é uma necessidade básica. Temos de colocar os mais vulneráveis no centro das nossas ações, para garantir uma vida melhor a todos” (p.1)

Em Portugal, até 2012, 35 894 apresentavam necessidades educativas especiais, o que perfaz 2.7% da população total de alunos, 2660 alunos encontram-se em escolas especiais segregadas e 2115 encontram-se em classes especiais segregadas. Face a estes dados, há cada vez mais indícios de que um número muito considerável de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais pode ser integrado no sistema geral e que um ensino inclusivo de qualidade assegura uma boa educação a todos os discentes. Segundo o Conselho da União Europeia (2010, p.5) “Todos os estudantes sairão beneficiados se forem criadas as condições necessárias ao êxito da inclusão de todos os alunos com necessidades especiais.”

O documento termina com o enunciado de alguns objetivos para um novo Plano de Ação a desenvolver até 2013. Estes objetivos inserem-se no espírito da Educação Inclusiva, preconizando-se a inclusão dos alunos que frequentam as Escolas Especiais na escola regular e a total reconversão daquelas em CRI. Pretende-se uma maior articulação/colaboração entre professores de Educação Especial e do ensino regular, uma otimização dos recursos TIC e a implementação de Planos de Estudos, visando a formação de professores de acordo com os referenciais internacionais sobre a Educação Inclusiva, sendo esta uma responsabilidade de todos os professores. Ainda que a pedra angular da inclusão resida nos professores do ensino regular, nas suas atitudes, conhecimentos e capacidades, torna-se imprescindível, para situações de maior complexidade, a colaboração com técnicos especializados: docentes de educação especial, psicólogos, terapeutas, entre outros. No ano letivo de 2013/14, 98% da totalidade da população escolar com necessidades educativas especiais frequentava escolas regulares. Segundo a Operação Estatística "Necessidades Especiais de Educação", alunos matriculados nos ensinos básico e secundário que apresentam necessidades especiais de educação, 63.657 (97,93%) estão a frequentar escolas regulares e 1.343 (2,07%) a frequentar escolas especiais (Direção-Geral de Estatísticas da educação e da Ciência, 2014).

A questão da Educação Especial tem estado no centro da agenda política e, como se procurou demonstrar, as políticas de educação especial em Portugal têm sofrido influência por parte de orientação europeia, bem como influenciadas por instâncias supranacionais, a título de exemplo a UNESCO, OCDE, com poder para exercer influências na definição do rumo das políticas dos diferentes sistemas educativos europeus (Fernandes, 2013). Desta forma, o sistema educativo português foi organizado no sentido de responder aos desafios colocados pela globalização. Todavia, por forma a promover uma escola inclusiva promotora da igualdade de oportunidades para todos, precisa de ser acompanhada de condições estruturais, de recursos técnicos e pedagógicos e de valência formativas que a todos abranjam. Na verdade, uma escola inclusiva não se constrói sem a efetiva participação de todos.

David Rodrigues, presidente da Pró-inclusão-Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, conjuntamente com o Professor Mel Ainscow no 8º Congresso de Educação Inclusiva, afirmam que o objetivo da Equidade Educativa “ (...) é assegurar que a “Educação para Todos”, das Nações Unidas, seja efetivamente para todos, promovendo o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Neste encontro foram

expostas três importantes razões que tornem os sistemas educativos equitativos. Em primeiro lugar, implicar a escola na educação de todos, englobando todas as crianças, sem as rotular. Em segundo lugar, educar todas as crianças conjuntamente, construindo uma base para uma sociedade acolhedora, participativa e justa. Em terceiro lugar, manter escolas que eduquem conjuntamente todas as crianças. É necessário proporcionar um acesso que conduza ao sucesso de todas as crianças e jovens (Declaração de Lisboa, 2015). Neste congresso, apelaram igualmente a todos os responsáveis das políticas educativas, que tomem as medidas necessárias de forma a “encorajar a participação e o sucesso na educação, a providenciar apoio inclusivo à aprendizagem, a respeitar e valorize as diferenças e promover comunidades abertas, onde a aprendizagem com sucesso seja possível para todas as nossas as crianças e jovens (Declaração de Lisboa, 2015).”

A fim de alcançarmos o triunfo da inclusão, elementos como os recursos materiais, atitudes positivas, níveis de autoeficácia elevados são fundamentais para o conseguirmos. Diversas investigações já realizadas revelam que a crença da autoeficácia do professor nas suas capacidades para influenciar a aprendizagem afeta a sua eficiência. A investigação demonstrou ainda que os professores que põem à prova os seus métodos atuais aumentavam invariavelmente a sua gama de estratégias, assim como também revelaram que os professores com mais experiência não são tão eficazes no que respeita a considerar alternativas no contexto de ensino. Neste prisma torna-se perentório, aprofundarmos o conceito de autoeficácia, na sua generalidade, e, em particular, a autoeficácia dos professores, por forma a compreender-se este constructo na prática da docência.

Capítulo II: Percepções e Crenças da Autoeficácia dos Professores

Capítulo II: Percepções e Crenças da Autoeficácia dos Professores

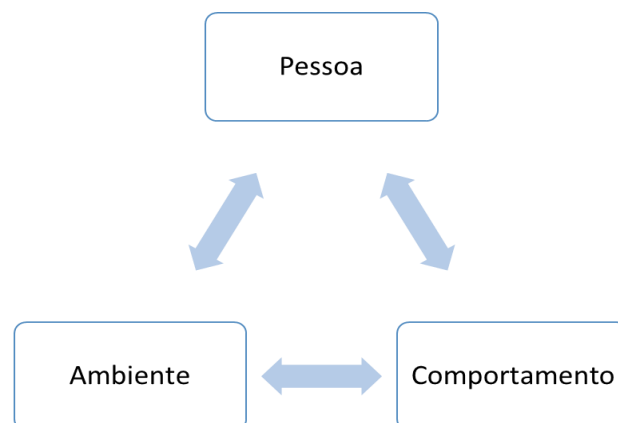
1. Autoeficácia: Conceito e Importância

O constructo da autoeficácia assume-se como uma das principais componentes da teoria social cognitiva de Bandura (1997), sendo, primeiramente, definido como a crença que os indivíduos desenvolvem acerca das suas capacidades, que, por sua vez, exigem esforço face às dificuldades (Bandura, 1977). Este estudo surge como uma crítica aos pressupostos behavioristas, cuja corrente de pensamento defende que a conduta humana é modelada e controlada pelo meio, considerando que o homem não exerce influência sobre o ambiente em que está inserido, isto é, o indivíduo é visto como um ser passivo perante as mudanças (Bandura, 2008). A teoria da autoeficácia faz parte dos fatores que constituem os mecanismos psicológicos que exercem influência no comportamento das pessoas perante uma tomada de decisão para a realização de uma ação.

Contrapondo a pressuposição behaviorista, Bandura afirma que as crenças e o comportamento humano dependem de fatores ambientes, bem como de fatores pessoais, cognitivos, afetivos e biológicos. Defende igualmente que o comportamento humano decorre da interação entre três componentes: ambientais; pessoais e comportamentais (Figura1), sendo estes os pressupostos da Teoria da Aprendizagem Social.

Assim sendo, o comportamento humano resulta de uma persistente interação entre o sujeito e o meio, pelo que a autoeficácia é determinada por uma tríade de fatores em interação, na qual o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente atuam em conjunto.

Figura 1: Modelo de reciprocidade triádica de Bandura (adaptado de Bandura, 1997 in Gonçalves, 2007, p80).



O esquema anterior mostra-nos que o fator pessoal inclui as cognições, os afetos e os fatores biológicos inerentes a cada indivíduo. Todavia, a influência referente a cada componente varia em diversos sujeitos e sob diferentes circunstâncias. Em alguns momentos, as condições ambientais podem apresentar-se limitativas, noutros casos, o comportamento pode ser o elemento fulcral e, existem, ainda, outras situações nas quais os fatores pessoais se tornam os mais relevantes. Assim, diz Bandura, as pessoas interferem na percepção do ambiente, criando autoestímulos e incentivos e exercem influência sobre o seu próprio comportamento. Com base nesta tríade, Bandura considera que o homem possui um Auto sistema que permite exercer um determinado controlo sobre o meio ambiente e as suas crenças, fatores que, por seu turno, influenciam as condutas seguintes.

Encontrar dificuldades na trajetória na busca de objetivos é uma vicissitude inerente a toda atividade humana e não apenas à situação de ensino. No contexto mais amplo de preocupações pelo desempenho humano, Bandura tem desenvolvido nestas últimas duas décadas o referencial teórico de um mecanismo psicológico referenciado ao self que se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos naquelas condições adversas e, ao mesmo tempo, gerador de estudos de aplicação, particularmente relevantes para o contexto escolar. Trata-se do conceito de autoeficácia, que é uma crença, ou percepção, ou expectativa das pessoas. Mais tarde, foi definida pelo mesmo autor como “um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir um certo grau de performance “ (Bandura, 1986, p. 391). Portanto, é uma variável psicológica distinta e que vai além dos próprios conhecimentos específicos, das habilidades ou das experiências.

Entenda-se que a teoria cognitiva social, desenvolvida por Bandura através dum conjunto de investigações relatadas em vários artigos e livros, representa a última posição teórica deste autor. Bandura (1969) começou por defender teorias de modificação do comportamento muito próximas do comportamentalismo, adotou seguidamente uma teoria mais distanciada deste último e mais próxima das teorias cognitivas, que designou por teoria de aprendizagem social (Bandura, 1977) e revelou ainda maior aceitação do paradigma cognitivo quando designou a sua teoria como teoria cognitiva social (Bandura, 1986).

O conceito proposto por Bandura parece ter sido inspirado pelo conceito de efetância, da autoria de White (1959). O estudo da autoeficácia foi inicialmente desenvolvido em ligação com a psicologia clínica (Bandura, 1978). Autoeficácia percebida é definida por Bandura (1982) como o juízo pessoal do nível de execução das atividades requeridas

para lidar com determinada situação ou, de uma forma mais breve, como uma percepção de competência bem determinada pela situação. A teoria cognitiva social advoga que a autoeficácia ou competência percebida simultaneamente com o autocontrole percebido têm um papel na motivação e desempenho (Bandura, 1986). O sentimento de autocontrole influencia o desenvolvimento de competências, a percepção de autoeficácia e as capacidades de autorregulação que aumentam a autodirecionalidade. Por sua vez, o exercício do autocontrole exige instrumentos de agência pessoal e autossegurança no uso desses instrumentos. As percepções de eficácia e de autocontrole influenciam-se mutuamente e são função das competências desenvolvidas e da autorregulação (McCombs, 1988).

Bandura (1997) advoga que as pessoas possuem um sistema interno, nomeadamente crenças de autoeficácia, que lhes permitem exercer controlo sobre as suas próprias ações, condutas e pensamentos, sendo esse sistema de fundamental influência para que o indivíduo atinja metas e execute com sucesso as tarefas a que se propõe. Se as pessoas acreditam que não têm poder para produzir resultados, não tentam que eles aconteçam. Logo, podemos depreender que, se o indivíduo se julga capaz e confia nas suas habilidades de execução de uma tarefa específica, esta auto percepção contribuirá para o êxito do seu desempenho.

Para Ribeiro (1995) e Salanova, Grau e Martínez (2006), as expectativas de eficácia poderão, eventualmente, afetar a própria tentativa de enfrentar as situações e a escolha dos locais de ação. Nesse pressuposto, a percepção de autoeficácia pode ter efeitos diversificados na forma como nos comportamos, nos nossos padrões de pensamento e nos aspetos emocionais; determina, igualmente, a quantidade de esforço que o indivíduo vai dispor e durante quanto tempo persistirá face aos desafios (Ribeiro, 1995). Na realidade, depois da Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), surgiram outros estudos que procuraram demonstrar que a autoeficácia exerce um papel moderador perante as fontes de stress laboral. Concretamente Grau, Salanova e Peiró (2001) sustentam que a autoeficácia modera as relações entre as fontes de stress e as suas consequências, no sentido em que baixos níveis de autoeficácia estão associados a maiores níveis de stress vivido. Também Salanova, Grau e Martínez (2006) defendem que, a níveis superiores de autoeficácia, associam-se níveis baixos de mal-estar psicológico.

O conceito de autoeficácia apresenta-se como potente fator do comportamento humano, na medida em que se revela mais provável que os indivíduos realizem aquilo que acreditam que são capazes de fazer do que aquilo em que se acham menos competentes (Bandura, 1986). De facto, o ser humano tende a evitar envolver-se em tarefas onde o

seu sentido de competência se revela reduzido. Negando a validade de uma perspectiva generalista e descontextualizada do sentido de autoeficácia, Bandura (1997) alerta para a necessidade de considerar as crenças de autoeficácia dos indivíduos sob uma perspectiva multidimensional, ou seja, como constituída por diferentes dimensões. Os indivíduos apresentam auto percepções de competência, especificamente, orientadas para diferentes domínios de ação. Além disso, cada sujeito possui um sistema de crenças de eficácia, o qual é formado pela percepção conjunta das competências próprias nas distintas áreas de funcionamento. O autor acredita que o indivíduo tanto influencia como é influenciado pelo ambiente, assegurando que o homem tem capacidade de direcionar o seguimento da sua vida em contexto social. Neste prisma, o pressuposto de autoeficácia parte do princípio da convicção que o sujeito possui esse mesmo elemento nas suas próprias capacidades. Com efeito, esta crença influencia a motivação pessoal, na procura de um certo desempenho, ou seja, se as pessoas não acreditarem que são capazes de obter os resultados que ambicionam, “terão pouco incentivo para agir ou persistir perante as dificuldades” (Bandura, 2008, p.101). Importa ainda referir que um dos pensamentos que afetam o comportamento do indivíduo diz respeito às crenças de autoeficácia, que, por seu turno, se apresentam como avaliações das suas próprias capacidades, no sentido de organizar e executar estratégias para abranger um determinado desempenho (Pajares & Olaz, 2008, p.101). Deste modo, é possível inferir que pessoas talentosas, com baixa autoeficácia, apresentem resultados pouco satisfatórios enquanto outras detentoras de aptidões desprezíveis, mas com alta autoeficácia, apresentam resultados bastante positivos. Este pensamento serve para reforçar a ideia de que as “crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente”, pois os indivíduos agem de acordo com aquilo em que acreditam, isto é, segundo as suas crenças (Pajares & Olaz, 2008). Nestes moldes, é essencial considerar que as crenças na autoeficácia são cruciais na percepção de como as aptidões e os conhecimentos são adquiridos, inicialmente, pelo que ajudam a determinar os resultados expectáveis. Efetivamente, a autoeficácia relaciona-se com as crenças, percepções ou expectativas sociais que os indivíduos criam e desenvolvem acerca de si próprios, que se tornam ferramentas para o alcance dos objetivos desejados. Bandura defende que a percepção de autoeficácia influencia o modo como as pessoas sentem, pensam e se comportam, fazendo com que o indivíduo alcance os fins e concretize, com êxito, as tarefas.

Na linha de pensamento de Azzi e Polydoro (2007), a construção da autoeficácia está relacionada com a autorregulação, já que o sujeito tem a capacidade de planear e monitorar as suas ações, tendo por referência os objetivos pessoais de cada um. Trata-se, portanto, de um mecanismo interno de controlo que regula o comportamento humano,

conforme as metas e padrões pessoais de conduta. Ou seja, este conceito implica as percepções que as pessoas têm sobre as suas próprias capacidades para efetuar uma certa tarefa, visando alcançar um determinado propósito.

As expectativas de autoeficácia poderão afetar a própria tentativa do indivíduo em enfrentar as novas situações que lhe fazem face, ou seja, podem ter diversos efeitos na forma como nos comportamos, nos nossos padrões de pensamento e no domínio emocional, podendo determinar a quantidade de esforço que o indivíduo vai dispor (Ribeiro, 1995).

Já no domínio comportamental, Schwarzer e Hallum (2008) referem que os indivíduos com uma elevada percepção de eficácia enfrentam as tarefas mais difíceis como desafios a serem superados e investem mais e persistem com uma duração temporal maior na realização de uma tarefa. Nesta linha, a autoeficácia foca-se na avaliação daquilo que os sujeitos acreditam ser capazes de fazer com as capacidades e competências que possuem, pelo que este constructo é um julgamento sobre a confiança nessas competências (eu posso..., eu consigo...). Para estes autores a autoeficácia distingue-se de outros constructos em três aspetos fulcrais: (i) atribuição interna (eu sou a causa da ação); (ii) é prospetiva, referindo-se a condutas futuras; (iii) é operativo, pois é um preditor do comportamento atual.

Assim, a autoeficácia contribui, decisivamente, quer para o desenvolvimento das capacidades que já possuem, quer mesmo para o aparecimento de novas capacidades. Muitas vezes, mesmo que não se tenham determinadas capacidades, o esforço alimentado pela autoeficácia contribui gradualmente para o seu desenvolvimento. Por isso, a autoeficácia constitui uma verdadeira capacidade criadora de novas potencialidades. Nesse prisma, os indivíduos com níveis altos de autoeficácia, que possuem confiança nas suas habilidades para responder aos estímulos do meio, podem exercer controlo sobre eles e tendem a usar estratégias de coping ativas em situações de sobrecarga laboral.

1.1. Autoeficácia dos professores

Instruir é uma função complexa e que implica fazer face a um infinito número de obstáculos, fracassos e frustrações. Fontes de tantos impedimentos à eficácia do ensino são os próprios alunos, quando desmotivados, despreparados, com baixo rendimento, por vezes, agrupados em turmas numerosas; são as famílias que não cooperam nem participam; é uma certa ausência de apoio de colegas; é a própria escola com os seus

vícios estruturais inveterados e, por fim, as falhas do próprio sistema em que ela se insere. A experiência diária de quem atua nesse contexto ou interage com professores de qualquer nível de ensino atesta como eles são afetados por condições objetivas tão adversas. Mesmo dotados de toda a competência pedagógica exigida e dos conhecimentos pertinentes às suas matérias, estes profissionais sofrem frequentes abalos na sua motivação para continuarem a envergar esforços em direção às grandes metas educacionais que devem atingir. Se se torna complexo trabalhar em condições tão adversas com crianças sem qualquer tipo de dificuldade, reconsidera-se mais penoso este trabalho no âmbito de crianças com NEE. É primordial que o professor se sinta capaz de utilizar estratégias instrucionais adequadas aos alunos com NEE, por forma também a ter percepção do seu sentido de eficácia visando a sua implementação. Assim, o sentido de eficácia do professor diz respeito à dimensão em que acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos (Lopes, 2005). O sentido de eficácia do professor revela-se como um conceito psicológico baseado no quando da teoria cognitiva social de Bandura, cujos investigadores creem contribuir para a percepção que o professor possui acerca da sua prática pedagógica e do sucesso dos seus alunos (idem, 1990).

Múltiplos estudos têm demonstrado que, sendo a docência uma profissão de contacto permanente, o sentimento de eficácia do professor torna-se uma dimensão fulcral para a percepção que este profissional desenvolve da sua prática pedagógica, bem como na realização dos seus alunos. Na visão de Nogueira (2002), o interesse nesses estudos acontece na medida em que a autoeficácia desempenha um papel preditivo na eficiência. Bandura e Pajares (1997) afirmaram que as crenças de autoeficácia contribuem nas escolhas das metas e aspirações, nas expectativas de resultado, nas tendências afetivas e na percepção de impedimentos e oportunidades no meio social. A esse respeito, Bandura (1993) considera que é crucial a crença que o professor apresenta perante a sua eficiência na docência, pois quanto maior for a crença que tem na capacidade em cumprir o seu papel, maior será a sua confiança, competência e compromisso para ensinar. Corroborando a mesma ideia, Karp (1991, citado por Jesus, 2005) refere que os professores com atitudes positivas utilizam uma metodologia que favorece a autonomia e a independência dos alunos no que concerne aos hábitos de estudo. Ainda outra pesquisa efetuada por Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) assegura que os professores com elevado nível de crença e autoeficácia são mais complacentes perante os erros dos seus alunos. Deste modo, as crenças de autoeficácia têm repercussão no comportamento e na motivação do professor no processo ensino-aprendizagem. Em consequência, as crenças tornam-se parte integrante dos conhecimentos deste grupo

profissional, pelo que é por meio delas que percebem, processam e agem em contexto sala de aula (Macedo, 2009)

De acordo com Bandura, os conhecimentos científicos e o domínio da atividade pedagógica não são suficientes para conseguir um ensino eficaz. Desta forma, as ações eficazes dos professores requerem um julgamento pessoal sobre a sua própria capacidade para aplicar os conhecimentos e capacidades para ensinar. Neste sentido, pode afirmar-se que a autoeficácia é a mediadora entre o conhecimento e a prática pedagógica. Assim sendo, as crenças de eficácia individual dos professores representam a percepção das suas capacidades para exercer determinada atividade relacionada com a prática do ensino com êxito.

Na verdade, os professores com elevados sentimentos de autoeficácia tendem a evidenciar uma maior abertura a novas ideias e a novos métodos, bem como tendem a planificar as aulas com maior organização e dedicam mais tempo e energia aos alunos, o que origina um crescente entusiasmo pela docência. Por conseguinte, os indivíduos com maior percepção de autoeficácia mostram uma maior capacidade para controlar acontecimentos mais preocupantes, logo conferem uma determinação maior na sua resolução.

Pode afirmar-se que a autoeficácia dos professores emerge como uma variável relevante no contexto educativo. Woolfolk e Hoy (1990), na década de 90, fizeram notar que tem sido encontrada pouca consistência na associação entre as características pessoais dos professores e o comportamento/nível de aprendizagem dos alunos, aparecendo, neste campo, o sentido de autoeficácia docente como exceção a tal regra. Neste quadro, as crenças de autoeficácia são convicções pessoais do próprio, tendo em consideração a sua tarefa e o grau de qualidade, desempenho por si definido, isto é, trata-se de uma autoavaliação respeitante à própria competência docente, inteligência, habilidades, conhecimento, etc.)

Importa referir que em Portugal existem alguns estudos que se debruçam sobre a questão da autoeficácia de docentes que se prendem com a satisfação profissional, qualidade de ensino destes profissionais, que visam analisar a necessidade de investigar as crenças de autoeficácia docente. Porém, não existe qualquer estudo com professores do ensino privado e público que nos permita uma análise mais ampla acerca desses tipos de ensino.

No panorama da educação inclusiva, e considerando os seus princípios inclusivos, os professores emergem como uma figura essencial de conduta face à inclusão integral dos

alunos com deficiência nas escolas regulares (Ferreira, 2008). Por sua vez, Kozub e Lienert (2003) afirmam que as atitudes dos professores afiançam uma função cardeal no processo inclusivo e no seu sucesso, assim como no processo ensino-aprendizagem (Nunes, 2007). Com o intuito de analisar quais os fatores que influenciam a autoeficácia deste grupo de trabalho, têm sido feitos alguns estudos impulsionados pela crença de que a atitude do professor pode exercer uma influência direta sobre o sucesso da inclusão de crianças com NEE (Rizzo & Vispoel, 1992). Naturalmente, a expectativa de eficácia do professor identifica a sua convicção sem ser capaz de orientar as ações necessárias visando a execução de uma determinada atividade com êxito. Este propósito é justamente partilhado por Avramidis e Norwich (2002) que salientam que as atitudes tornam-se um fator determinante na implementação de práticas inclusivas. Face a esta realidade, existe um crescente leque de práticas inclusivas que podem e devem ser aplicadas, todavia, nem sempre se verifica que as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes profissionais proporcionem um ensino inclusivo. Nesta linha de pensamento, muitos são os estudos que têm mencionado a influência de certos parâmetros de índole particular, que, por seu turno, podem estar relacionados com as atitudes menos positivas desta classe profissional respeitante à inclusão (Elliot, 2008). Um desses fatores está relacionado com a autoeficácia, que tem sido alvo de múltiplas pesquisas acerca da sua relevância no quadro escolar, pois, como refere Elliot, está intimamente aliado ao sucesso e à qualidade da própria inclusão.

O mesmo autor demonstra a relação entre a atitude do professor face à inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo, desta forma, que os professores com uma atitude mais favorável proporcionam mais oportunidades de participação, bem como são mais atenciosos e as suas expectativas são mais altas perante o desenvolvimento dos seus alunos. Jordan et al. (2009) asseguram que os sentimentos de autoeficácia preveem as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e estas, por sua vez, futuram o sucesso e a qualidade na aprendizagem dos seus alunos.

O constructo de autoeficácia do professor apresenta-se como um leque de crenças e expectativas que estes últimos constroem acerca das suas capacidades para a realização de tarefas, concretização dos objetivos a fim de obter frutos nas múltiplas situações da prática docente (Mota, 2010). A autora refere justamente que os fatores que exercem influência nos professores abarcam as habilidades, capacidades de adaptação das turmas, dos conteúdos à realidade que ensina, disciplina que leciona, características da turma e comportamento. Por isso, todos os fatores demonstram que os níveis de eficácia dos professores parecem ser influenciados pelo domínio da realização, o que

quer dizer que as características pessoais podem interferir no seu desempenho. Mota salienta ainda que as crenças de eficácia advêm da relação que o professor cria com o seu grupo, na forma como estrutura e organiza as suas aulas e no grau de dificuldades que aplica na avaliação dos mesmos. Logo, o auto ajuizamento do professor acerca das suas habilidades é indicado como autoeficácia pessoal para ensinar ou influenciar a aprendizagem dos seus alunos e abrange muitas vezes a apreciação que o próprio professor faz acerca da organização das atividades para a aprendizagem do seu grupo.

A investigação, por seu turno, tem provado que as crenças de autoeficácia dos professores afetam os objetivos e aspirações profissionais, a dedicação ao planeamento e organização das atividades, o entusiasmo em sala de aula (Schwazer & Schwitz, 2004; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2002) o seu nível de investimento e o envolvimento profissional (Dzubay, 2001), bem como as suas atitudes para com a inovação e mudança.

O conceito de autoeficácia do professor é apresentado por Bandura (1997) como a crença na capacidade docente para organizar e executar as ações requeridas para produzir os resultados educacionais desejados. Liga-se à convicção detida pelos professores de que podem influenciar favoravelmente as aprendizagens dos seus alunos, mesmo daqueles que revelam maiores dificuldades (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998). No domínio do exercício da profissão docente, tal como acontece noutras profissões de serviços sociais, em que o contacto com as pessoas é permanente, pode percecionar-se muito relevante e repleta de desafios, mas por outro lado, e em simultâneo, pode revelar-se um aglomerar de medos e ameaças, quer a nível profissional, quer pessoal. Isso acontece porque, em conformidade com García-Renedo et al. (2004), o professor é o próprio instrumento de trabalho, mediador em interações de ensino/aprendizagem dentro de um contexto que, atualmente, apresenta maiores exigências.

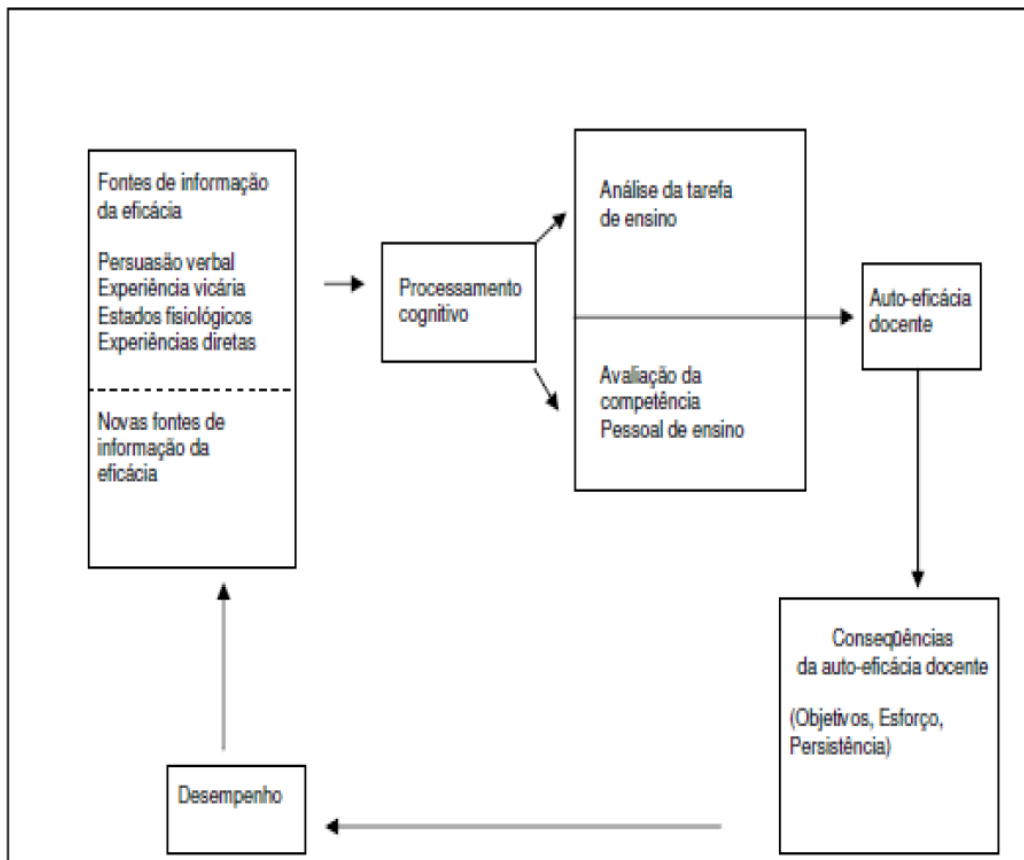
De tal modo, e pelas razões expostas, considera-se que o sentido de autoeficácia do professor exerce influência sobre o seu desempenho. Na mesma linha de pensamento, existem outras investigações que apresentam outras perspetivas no que respeita ao constructo da autoeficácia do professor. A título de exemplo focar-nos-emos na revisão da literatura concernente a este domínio, efetuada por Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998)

Denote-se que a investigação, no contexto da eficácia do professor, tem as suas fundações conceptuais e metodológicas na psicologia (Tschannen-Moran et al., 1998). Segundo Tschannen-Mora, Woolfok, Hoy e Hoy (1998) a autoeficácia do professor não

se relaciona apenas com os resultados dos alunos, o seu rendimento e a sua motivação, mas também está vinculado às condutas que os discentes apresentam em sala de aula. Os mesmos autores revelam que os professores com um elevado sentimento de autoeficácia apresentam maior abertura a novas ideias, predispostos à experimentação de novos métodos, assim como planificam e organizam melhor as suas aulas, dedicando mais esforço e energia aos seus alunos. Repare-se que as crenças de autoeficácia assumem afetar a prática docente e a atitude global face ao processo educativo. Todavia, a autoeficácia do professor pode estar dependente de diversas variáveis: pessoas diferentes com capacidades similares ou a mesma pessoa em situações distintas. De facto, o conceito de autoeficácia varia conforme as tarefas de exigência e as circunstâncias em que ocorrem. Para complementar a ideia anterior, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) afirmam que a teoria proposta por Albert Bandura apresenta um funcionamento cíclico da autoeficácia docente que consiste na relação entre a ação do professor e as consequências desse comportamento que afetarão as fontes de informação, que constituem a eficácia docente. Note-se que é parcialmente determinada, tanto pela avaliação (processamento cognitivo) da análise da tarefa de ensino, como pela avaliação da competência pessoal de ensino, ou ainda, pela percepção da capacidade do professor numa dada situação de ensino.

A autoeficácia docente afeta consequentemente o estabelecimento de objetivos, o nível de esforço e a persistência do professor frente às ações pedagógicas que desempenha. Estas ações, portanto, servem como novas fontes de informação que retroalimentam o processo, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2: Modelo que retrata a natureza cíclica da autoeficácia docente.



Fonte: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) *apud* laochite (2007).

Nesta instância, as categorias de experiência descritas anteriormente representam as plausíveis maneiras de se desenvolver a autoeficácia (Shinyashiki 2006, citado por Lacerda, 2012). Todavia, durante este desenvolvimento podem ocorrer algumas instabilidades, mesmo que na sua essência este processo apresente características contínuas.

Aquando do estudo do conceito da crença de autoeficácia, Schwarzer e Scholz (2000) descrevem que o papel dessa crença é promover no sujeito a capacidade de pontuar os objetivos e estabelecer a dedicação e entusiasmos frente às adversidades circunstanciais. Para estes autores, a confiança que o indivíduo tem em si favorece na sua performance tornando-o mais ativo e autodeterminado.

A linha de pesquisa anterior manteve o seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que surgiu uma outra vertente de análise da Eficácia do Professor cujas fundações se reportavam à Teoria Cognitiva Social de Bandura (1986). O autor definiu autoeficácia (*Self-efficacy*) como: “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1977). No caso particular da

autoeficácia dos professores, o autor evidencia que: “the task of creating learning environments conducive to development of cognitive competencies rests heavily on the talents and self-efficacy of teachers” (Ibedem). O autor ao referir-se ao conceito de eficácia do professor, menciona que esta inclui a autoeficácia e as expectativas de resultado. Por seu turno, Guskey e Passaro (1994) destacaram que Denham e Michael em 1981 e Ashton e Webb em 1986 se constituíram como os primeiros autores a conceptualizar a multidimensionalidade do constructo da eficácia do professor, suportando-se na teoria da autoeficácia de Bandura (1977). Assim, os autores referidos associaram as expectativas de resultados à percepção de eficácia geral e a autoeficácia à percepção de eficácia pessoal. Apesar das flutuações terminológicas, em contexto escolar, as crenças de autoeficácia situam-se entre as mais estudadas e fazem parte de um conjunto cuja influência se situa no que a pessoa percebe, compreende, aprende e realiza (Kagan, 1992; Pajares, 1996).

Especificamente, a autoeficácia docente esclarece a forma como o constructo condiciona e influencia este grupo profissional a dois níveis (Anderson Greene & Loewen, 1988):

- Eficácia pessoal/autoeficácia pessoal – crença de se poder efetuar com sucesso uma ação particular. Trata-se de um julgamento da pessoa acerca da sua eficácia pessoal. Envolve expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver ações que conduzem o aluno à aprendizagem.
- Eficácia de ensino – consiste na avaliação de uma dada ação conduzir a um determinado resultado, estando limitada por fatores além do controlo da escola.

Como vimos, a prática docente eficaz também requer um juízo pessoal sobre a sua própria capacidade para empregar tais conhecimentos e destrezas de ensino, sob circunstâncias imprevisíveis e muito variáveis. Assim sendo, o sentido de eficácia é essencial nas crenças educacionais dos docentes (Pajares, 1992), concebida, em última instância, como cognição mediadora entre o conhecimento e a conduta docente.

Deste modo, podemos concluir que os estudos de Bandura (1977, 1982); Pajares (2003); e Usher & Pajares (2008), apontam para a existência de relação entre um nível de autoeficácia elevado e uma maior probabilidade de manifestação de um comportamento. Pode-se inferir deste pressuposto empírico que docentes com maior nível de autoeficácia estarão mais predispostos a utilizar certas práticas pedagógicas do que outros com menor nível de autoeficácia docente.

No que respeita à autoeficácia dos professores e no ensino de alunos com NEE existem estudos nos quais os docentes que evidenciavam uma autoeficácia mais elevada

consideravam que um menor número de alunos apresentava problemas comprometedores da sua aprendizagem em contexto de ensino regular. Por outro lado, estes professores referenciavam menos alunos para serem apoiados no ensino especial. Também Soodak e Podell (1993), num estudo quantitativo que envolveu 192 professores do ensino regular e especial, verificaram que aqueles que detinham uma percepção de eficácia pessoal mais elevada, apresentavam maior tendência para concordar com a integração dos alunos com necessidades especiais em turmas do ensino regular. Num trabalho de cariz quantitativo, desenvolvido no mesmo ano e que teve como amostra 240 professores do ensino regular, Podell e Soodak (1993) constataram que os docentes que se percecionavam como menos eficazes, consideravam que a educação regular era inapropriada para alunos que tinham insucesso e que pertenciam a famílias com estatuto socioeconómico baixo. Em contraponto, os professores com percepção de eficácia pessoal superior não diferenciaram os alunos de acordo com o seu nível socioeconómico.

Soodak e Podell (1994), numa pesquisa multimetodológica que contou com a participação de 110 professores, analisaram o pensamento dos docentes relativamente a alunos com necessidades educativas especiais e verificaram que os professores com maiores níveis de eficácia pessoal apresentavam sugestões focadas na intervenção do professor para solucionar os problemas dos alunos. Inversamente, os docentes com menores níveis de eficácia pessoal apresentaram sugestões que não implicavam a intervenção do professor. De acordo com os autores, estes resultados parecem evidenciar que a autoeficácia desempenha um papel fundamental na tendência do docente para assumir a responsabilidade na procura de soluções para as problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.2. A autoeficácia em contexto escolar: o papel do professor

Gaskill e Hoy (2002) afirmaram que a autoeficácia desempenha um papel de mediador na aprendizagem desde a escola primária. Em contrapartida, Betz e Hackett (1983), referem que as auto percepções de eficácia podem influenciar as escolhas que os sujeitos realizam perante determinadas tarefas, atividades, escolhas vocacionais, assim como o esforço e a persistência na realização das tarefas e as reações afetivas dos sujeitos, pelo que se considera que é importante que os professores promovam o desenvolvimento de níveis positivos de autoeficácia em todos os alunos desde que entram na escola (Gaskill & Hoy, 2002). A sua promoção pelos professores torna-se

viável e pertinente atendendo a que a autoeficácia é inerentemente mutável e sensível às características contextuais da sala de aula (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Segundo a perspectiva sociocognitiva o comportamento humano é explicado pelo modelo da reciprocidade triádica no qual a pessoa, o ambiente e o comportamento interagem continuamente (Bandura, 1978). Desta forma, constata-se que os julgamentos de autoeficácia em tarefas similares pode variar conforme as diferenças intraindividuais ou ambientais (Linnenbrink & Pintrich, 2003). Sob esta perspectiva, o comportamento de realização é visto como sendo constantemente influenciado pelos auto constructos, bem como pelo ambiente de aprendizagem da sala de aula, pelo que quando os discentes experienciam o sucesso através da finalização de várias atividades, organizadas sob um aumento do grau de dificuldade, serão mais capazes de vivenciar um aumento da autoeficácia os quais, por sua vez, promovem o aumento das suas realizações académicas. Neste sentido, a teoria sociocognitiva (Bandura, 1993) fornece uma aproximação multifacetada acerca da motivação das crianças e do desenvolvimento da autorregulação. De acordo com esta perspectiva, e como se tem vindo a referir, as crenças de autoeficácia das crianças assumem um papel fulcral na regulação de fatores cognitivos, afetivos e emocionais que operam de forma harmoniosa no desenvolvimento das competências das crianças para gerirem as suas próprias aprendizagens e realizações intelectuais.

A fim de promover um sentido de eficácia pessoal nas crianças, bem como as suas competências de autorregulação, os professores poderão colocar em prática diversas estratégias, nomeadamente as práticas de instrução. Dentro destas, a prática guiada constitui o principal meio para o desenvolvimento de competências de cariz intelectual, sendo importante que os professores criem oportunidades para que esta ocorra. A modelagem de técnicas específicas de autorregulação, a descrição das suas formas e a transmissão de *feedback* orientador têm sido usadas na clarificação do seu uso, nomeadamente quanto ao momento e à forma como as estratégias cognitivas são usadas na resolução de novos problemas que se enfrentam em diferentes situações. Estes processos constituem, também, um recurso importante na promoção da autoeficácia, sendo bastante utilizados junto de alunos que apresentam défices no domínio escolar e motivacional. Será de referir que a frequência e a proximidade temporal do *feedback* face à situação a que se reporta proporciona percepções mais elevadas de autoeficácia (Schunk, 1983). O autoenvolvimento motivacional e um melhoramento pessoal contínuo dos alunos deverão ser assegurados pelos professores através da promoção de atividades, incentivos e desafios pessoais cuidadosamente estruturados. A mestria em experiências autodirigidas deve também ser promovida para

intensificar e generalizar o crescimento do sentido de autoeficácia das crianças. Cada uma destas situações de influência deve ser organizada para promover nos alunos crenças pessoais, através das quais possam exercer o controlo do seu desenvolvimento educativo. Os esforços para desenvolver uma aprendizagem autodirigida deverão focar-se, como salienta Zimmerman (1998), em processos de autorreferência, especialmente, a autoavaliação que fazem da sua eficácia. No entanto, Bandura (1986) salienta que as crianças devem construir avaliações realistas acerca da sua eficácia em termos escolares, na medida em que são estas avaliações que contribuem para um comportamento de sucesso. O mesmo autor alerta para o facto de que se deve procurar evitar, nomeadamente por parte dos professores, que os alunos possuam avaliações de *superconfiança* ou de *hipoconfiança* uma vez que estas conduzem a que os estudantes não invistam o suficiente nas atividades de forma a garantirem o sucesso. Monereo et al (1995) afirmam que “para estar motivado em direção a metas de aprendizagem é necessário conhecer a forma de resolver a tarefa ou o problema que se coloca, caso contrário, chegará um momento em que o interesse fica inevitavelmente reduzido em consequência da falta de êxito” (p. 88). Assim, a título de exemplo, e como salienta Oliveira (1996), uma forte autoeficácia não produzirá desempenhos competentes, enquanto os sujeitos na realidade não possuírem as competências necessárias, e vice-versa. Como referem Pintrich e De Groot (1990), os alunos necessitam de reunir ambas as condições “o desejo e a competência” para terem sucesso académico. Assim, mostra-se necessário ter presente que nenhuma destas componentes (auto regulação e motivação) isolada é suficiente para garantir o sucesso dos resultados da aprendizagem. Ora, um aluno que apresente um elevado nível de motivação e que aplique um esforço considerável ao longo do estudo, mas falha nas estratégias autorreguladas, não poderá ser capaz de atingir os seus objetivos académicos. Por outro lado, aquele com elevados níveis de autorregulação pode optar por não implementar as estratégias que possui se a motivação necessária para tal não está presente. Conclui-se, portanto, que a motivação e a autorregulação são, sem dúvida, elementos importantes para o sucesso do sujeito os quais se influenciam mutuamente, pelo que devem ser ambos alvos de promoção por parte dos mais diversos educadores juntos de todos os alunos, por forma a promover o sucesso escolar.

Atualmente, os professores têm vindo a mostrar uma atitude mais favorável à inclusão dos alunos com NEE, sendo que a maior parte concorda com o conceito de inclusão e acredita que as crianças com NEE têm direito à educação em escolas de ensino regular (Reis, 2012). O conceito de inclusão diz-nos que as escolas devem ser espaços que assentam na satisfação das necessidades de todos os alunos e, portanto, deverão ser

acionados todos os meios que permitam responder às suas necessidades. De acordo com Bandura (1986), a eficácia dos professores tem influência, quer no tipo de ambiente que os professores criam para os seus alunos, quer nas suas avaliações sobre as diversas tarefas de ensino que irão realizar para melhorar a aprendizagem dos mesmos. Quando se menciona a autoeficácia do professor, menciona-se ao nível da sua capacidade para ensinar, à sua capacidade para superar os efeitos de influências externas e ao grau em que acredita que pode fazer o necessário para facilitar a aprendizagem dos alunos, incluindo aqueles que demonstram mais reservas à aprendizagem (Gotshall & Stefanou, 2011). É certo que a implementação de uma educação inclusiva é um processo complexo que requer modificações significativas no trabalho dos professores que, por seu turno, reportam à necessidade de alterar as suas práticas de formação. Neste contexto, são diversos os países que tornaram as formações em Educação Especial, um requisito obrigatório para todos os professores, sendo estas fundamentais na construção da sua eficácia. Esta exigência baseou-se na premissa de que sem essa formação, os professores não serão capazes de atender às necessidades dos seus alunos na sala de aula (Sharma & colegas, 2011), logo não poderão conceber uma aprendizagem de qualidade nem pôr em prática o princípio de inclusão. Importa perceber que professores com formação e elevado sentido de eficácia são mais solidários com a inclusão (Brady & Woolfson, 2008), o que faz com que as crianças com NEE se sintam confortáveis para aprenderem, esquecendo-se das suas limitações. O mesmo acontece quando um professor eficaz, para a implementação de práticas inclusivas, acredita que um aluno com NEE é capaz de evoluir no contexto de sala de aula regular. Logo, também ele irá contemplar um leque de estratégias que proporcionem à criança uma aprendizagem rica e sem margem para discriminação. Por outro lado, os professores com pouca eficácia para a implementação destas práticas não se preocupam em incluir esses alunos, pois consideram que as salas de aula tradicionais não são as mais apropriadas para fazer face às necessidades da criança (Minke et al., 1996) Esta teoria implica que o sentido de eficácia dos professores afete o seu comportamento e ações, bem como as consequências das ações (Macedo, 2009). O sentido elevado de autoeficácia do professor pode ser visto como um elemento-chave no sucesso, com o intuito de criar ambientes de sala de aula inclusivos e também estar associado à melhoria das atitudes no ensino nas salas de aula inclusivas.

Num estudo que retrata as atitudes dos professores para a inclusão, Macedo (2009) constatou que os professores com elevado sentido de eficácia, incluem os alunos com NEE nas salas regulares. Em contrapartida, os professores com um baixo sentido de eficácia demonstraram ansiedade e rejeitaram a ideia de incluir esse tipo de alunos. Além

disso, os professores que frequentam um clima escolar mais positivo (por exemplo, a liderança de suporte, planeamento colaborativo e autonomia) tendem a expressar atitudes mais positivas face à inclusão. Neste panorama, a investigação tem permitido demonstrar a relação entre a autoeficácia do professor e os comportamentos que este implementa em ambiente de sala de aula onde estabelece e desenvolve a relação pedagógica com os alunos.

Ainda na mesma linha de investigação, um estudo de carácter metodológico misto que envolveu 208 professores, Gibson e Dembo (1984) puderam verificar que os professores com maior percepção de eficácia pessoal despendiam menos tempo no ensinamento a grupos mais reduzidos e aplicavam mais tempo na supervisão da atividade dos alunos. Nesta pesquisa, também se identificaram diferentes tipologias de reação dos professores, em função das respostas incorretas dos alunos, sendo que os docentes que evidenciavam menor percepção de eficácia pessoal tendiam a fornecer mais feedback negativo. Ainda assim, sem diferenças estatisticamente significativas, constatou-se que os professores com maior eficácia pessoal apresentavam maior persistência perante respostas incorretas por parte dos alunos, criando condições para que as mesmas fossem corrigidas. Em 1988, Saklofske, Michayluk, e Randhawa através de um estudo quantitativo, com uma amostra de 435 professores estagiários, constataram a existência de correlações significativas entre a eficácia pessoal dos futuros professores e a qualidade dos seus comportamentos de apresentação das tarefas de aprendizagem e gestão da aula, bem como da forma de utilização do questionamento. Ainda no mesmo ano, um estudo de Guskey (1988), com 120 professores, envolvidos num programa de ensino inovador, conclui que aqueles com maior percepção de eficácia pessoal, consideravam as suas práticas mais congruentes com o programa e manifestavam menores dificuldades em implementá-lo. Já na década de noventa, Allinder (1994), ao desenvolver uma pesquisa no campo de ação da educação especial, confirmou que a eficácia pessoal do professor se relacionava com a sua vontade para testar uma variedade de matérias e abordagens, com a ânsia de fortalecer estratégias, por forma a ensinar e implementar métodos progressivos e inovadores. A mesma pesquisa mostrou, igualmente, correlações positivas com o nível de organização, o planeamento e equidade, a clareza e o entusiasmo do professor. Ainda no mesmo âmbito de pesquisa, Riggs (1995) encontrou diferenças entre os professores que evidenciavam níveis de autoeficácia distintos. Desta forma, professores com percepção de eficácia pessoal mais baixa utilizavam menos tempo no ensino prático e em conteúdos específicos.

Onofre (2000), num estudo multicaso com professores de Educação Física, averiguou que aqueles que patenteavam maior autoeficácia ao nível da instrução eram mais claros na transmissão da informação aos alunos e recorriam a meios auxiliares no decorrer desses momentos. Foi possível ainda constatar que estes professores aplicavam mais tempo na avaliação final das tarefas de aprendizagem. Com efeito, os alunos dos docentes com maior percepção de eficácia pessoal permaneciam mais tempo a realizar as atividades propostas de modo congruente com o que havia sido estabelecido pelos mesmos. Relativamente à organização, os docentes com autoeficácia mais elevada despendiam menos tempo nesta tipologia de tarefas. Quanto à disciplina, estes professores adotavam, de forma mais frequente, processos de promoção, nomeadamente, através do reforço positivo. Do mesmo modo, recorriam à remediação para controlar os comportamentos inapropriados dos alunos. No domínio da relação entre professor/aluno, a relação positiva entre o aluno e as tarefas de aprendizagem era assegurada através de um acompanhamento diferenciado por parte do professor. Consequentemente, o docente supervisionava, de forma privilegiada, as atividades de maior complexidade e os alunos que evidenciavam mais dificuldades. Paralelamente, os professores, com maior percepção de eficácia pessoal, reforçavam as conquistas dos seus alunos e, no decorrer de cada aula, interagiam com a maioria da turma.

Como foi apresentado anteriormente, a autoeficácia do professor exerce um papel fundamental no ensino, uma vez que os professores devem manifestar sentido de promoção de uma educação inclusiva, na qual os alunos com NEE se possam sentir inseridos. Assim sendo, os docentes deverão propiciar um ambiente assente, no bem-estar da criança, por forma a orientá-lo pelo caminho do sucesso. Múltiplas investigações já realizadas sobre a temática da Inclusão têm concluído que as atitudes dos docentes são constituintes essenciais ao sucesso e à qualidade do processo de inclusão de alunos com NEE em turmas de ensino regular (Boer, Pijl, & Minnaert, 2011;). Neste prisma, a autoeficácia é um desses elementos, e tem sido foco de algumas pesquisas relativamente sobre sua importância no contexto escolar, pois está intimamente relacionado com o sucesso e a qualidade da própria inclusão (Elliott, 2008). Nesse contexto, Elliott (2008) evidencia a relação entre a atitude do professor perante a inclusão e a sua eficácia enquanto profissional, concluindo que os professores com uma atitude mais favorável conferem mais oportunidades de participação em ambientes estruturados, assim como são mais atenciosos e têm expectativas mais elevadas perante o desempenho motor de todos os seus alunos. Jordan et al., (2009) asseguram que esses sentimentos de autoeficácia profetizam as práticas pedagógicas que são desenvolvidas e

estas, por sua vez, predizem o sucesso e a qualidade na aprendizagem dos alunos. Também Kuester (2000) partilha esta ideia e refere que “Talvez o fator mais crítico para o sucesso da Inclusão é a atitude do professor” (Pinto, 2012, p. 79). No mesmo artigo, Pinto menciona que também Henning e Mitchel (2002) sugerem que as percepções dos professores acerca dos alunos com NEE, provavelmente, são o fator que mais contribui para o sucesso da Inclusão, mostrando-se a atitude destes profissionais fundamental para o êxito das suas práticas inclusivas. Neste enquadramento, num trabalho de revisão de literatura publicada entre 1998 & 2008, Boer *et. al.* (2011) concluíram que nos 26 estudos selecionados, a maioria dos professores do regular do ensino primário mostra uma atitude neutral ou negativa face à inclusão de alunos com NEE. No mesmo sentido, aponta um estudo realizado a 125 professores do ensino secundário numa escola da cidade de Santo António, nos Estados Unidos, quando os resultados de 54% dos inquiridos refletem atitudes negativas face à inclusão de alunos com NEE nas suas salas de aula (Van Reusen *et al.*, 2001, apud Pinto, 2012). Numa outra investigação realizada a 138 professores a lecionarem em 17 escolas do ensino secundário localizadas em zonas urbanas e rurais no norte da Grécia, os resultados também sugerem a existência de atitudes negativas por parte da maioria dos professores que assumiram uma posição positiva ou negativa, já que 47% do total se mostraram contrários à inclusão de todos os alunos com NEE, sendo que quase um terço revelou não ter uma opinião formada (Coutsocostas & Alborz, 2010). No entanto, estes resultados contrariam outro estudo realizado também no mesmo país, dois anos antes, com professores do mesmo nível de ensino, em que, na sua maioria, revelaram atitudes positivas (Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008). Embora se refira a estudos de finais dos anos 80 e da década de 90 realizados nos Estados Unidos, cujos resultados não indicavam atitudes positivas face à inclusão, Avramidis, Bayliss e Burden (2000) concluem pela existência de uma atitude positiva face ao conceito global de inclusão numa investigação efetuada no sudoeste de Inglaterra com 81 professores do ensino primário e secundário. Num estudo realizado em Portugal entre o final de 2007 e início de 2008 com 81 profissionais com responsabilidades diretas e indiretas na conceção e implementação de práticas educativas inclusivas nas escolas, Santo e César (2010) concluíram que a maioria assume atitudes favoráveis face à inclusão de alunos caracterizados como apresentando NEE. Verificamos assim que ambas as tendências nas atitudes dos professores, negativas e positivas, são sugeridas por diferentes investigações, considerando os diferentes espaços, tempos e metodologias prosseguidas, estudando-se associações de diversos fatores com a sua formação e manifestação.

Assim, é sublinhada a relação entre as atitudes dos professores e a qualidade da inclusão, traduzida na eficácia do seu trabalho (Elliot, 2008). Jordan *et. al.* (2009) advogam que a forma como os professores implementam programas inclusivos também é influenciada pelas suas atitudes face à Inclusão. Neste contexto, os mesmos autores referem que para os professores aceitarem trabalhar com aqueles alunos têm de acreditar que todas as crianças podem progredir nas suas aprendizagens, que as crianças portadoras de deficiências o podem fazer em turmas do ensino regular e que a Inclusão os beneficia. Concluem ainda que a eficácia do ensino proporcionado pelos professores, em parte, depende da sua atitude perante a natureza do problema que justifica as necessidades especiais dos alunos, considerando as crenças que têm acerca das suas capacidades e a forma como se processam as suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, indica que os resultados de alguns estudos sugerem uma maior probabilidade dos professores do ensino básico implementarem a Inclusão mais eficazmente quando comparados com os professores do ensino secundário, entre outras variáveis, identificando as percepções e atitudes face aos alunos portadores de deficiência como uma barreira.

Como vemos, a literatura realizada ressalta a valor das atitudes dos professores face à inclusão de alunos com NEE, bem como o seu sentido de eficácia perante a inclusão, reconduzindo a sua análise à existência de uma série de fatores que com elas se relacionam, no quadro da implementação de uma escola mais inclusiva. Muitos deles, como vimos precedentemente, são fatores que suportam dificuldades e limitações, mas para os quais também se apontam novos caminhos, identificando-os como necessidades para a *inclusão*, nomeadamente no que toca ao atendimento de crianças e jovens com NEE em escolas do sistema regular (Campos, Domingues & Ferreira, 2012). Num quadro inclusivo, e na sua relação com a autoeficácia, é possível apontar a importância de avaliar as crenças de autoeficácia dos professores face à deficiência, pois elas regulam a capacidade destes de lidarem com situações que envolvem o seu próprio ensino, bem como lidar com o sucesso e o fracasso nas diferentes tarefas que compõem o sucesso e a qualidade da própria inclusão (Elliot, 2008,apud Domingues, 2012).

Parte II – Estudo Empírico

“A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.”

(Coutinho, 2005, p.68).

Capítulo I: Metodologia

1. Enquadramento do estudo

Desde tempos remotos que o ensino visa promover a aprendizagem, a compreensão, a tarefa de ensinar, o que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Atualmente, são inquestionáveis os papéis que a democratização do ensino, a massificação da escola, a universalidade da educação e o aumento da escolaridade obrigatória, têm assumido face ao progresso da escola e da sociedade. No entanto, tais fatores não têm resultado em sucesso educativo para um grupo significativo de alunos. A acentuar esta realidade, constata-se a existência de minorias étnicas, profundas desigualdades sociais, económicas e culturais e, ainda, a existência de alunos com NEE. Estes últimos deparam-se, ao longo do seu percurso educativo, com várias barreiras que inibem e, muitas vezes, impossibilitam a sua participação e aprendizagem.

Em pleno ano 2015, assiste-se ainda nas escolas a uma cultura muito enraizada assente numa conceção tradicionalista de ensino e aprendizagem, que fundamenta as suas práticas pedagógicas, de modo excessivo, segundo o currículo académico, único e rígido, promovendo preocupantes índices de competição e elitismo. Partindo do princípio que a cultura inclusiva e as práticas pedagógicas inclusivas assumem um papel determinante na construção de um caminho que conduz à plena equidade educativa, em que todos tenham condições de acesso e sucesso educativo, cumpre-nos envidar todos os esforços para que esse caminho seja trilhado de forma consistente e contínua. Apesar da legislação existente se referir aos princípios filosóficos de Salamanca (1994), que veio consagrar a implementação de uma escola mais inclusiva, para que tal realidade aconteça é necessário que a escola se assuma como um sistema aberto, implicando mudanças profundas na organização escolar, a vários níveis: na cultura, na política e nas práticas (Booth & Ainscow, 2002). Podemos constatar que vinte e um anos após a Declaração de Salamanca (1994), subscrita por Portugal, os efeitos da mesma ficam ainda aquém do esperado, uma vez que persistem ainda os ideias retrógrados de profissionais que “acham que não há qualquer tentativa a cumprir senão o sacrossanto currículo” (Rodrigues, 2014) e muitas escolas esquecem-se daquilo que são: “meios eficazes de combater as atitudes discriminatórias e de criar comunidades abertas e solidárias (Idem), ditando a não promoção de uma educação inclusiva. Por forma a “proporcionar uma educação adequada à maioria das crianças e promover a eficiência, numa relação custo-qualidade, de todo sistema educativo” (Preâmbulo da Declaração de

Salamanca, 1994), as mudanças tendem a começar nas escolas, mobilizando todos os recursos materiais e humanos em prol de uma educação equitativa. É com base nos pressupostos apresentados que, objetivamente, se focaliza este trabalho, procurando compreender quais as condicionantes que influenciam o sentido de eficácia do professor enquanto agente educativo e enquanto implementador de práticas inclusivas.

Pelas razões acima enunciadas, encetámos a pesquisa no sentido de explorar estudos e investigações que nos conduzissem a uma viagem pela educação inclusiva, cujo destino nos levasse até ao papel que o docente tem no processo ensino/aprendizagem, assim como face ao sentido de eficácia perante as práticas inclusivas. Se, por um lado, a revisão da literatura efetuada no domínio da educação inclusiva em Portugal, revelou-se produtiva, por outro lado, a revisão literária face à autoeficácia do professor em Portugal, encontrou alguns obstáculos, dado que subsistem poucos estudos realizados com professores dos dois tipos de ensino no nosso país. Todavia, as investigações que existem foram importantes no sentido de uma análise comparativa, pelo que julgamos, justamente, acreditar que a presente pesquisa venha clarificar a posição dos professores dos ensinos Público e Privado perante a educação inclusiva na hodiernidade.

1.1. Formulação do problema.

As práticas inclusivas são uma constante preocupação patente no sistema educativo português no qual os docentes ocupam um lugar de protagonismo. Assente no pressuposto de respeito pela diferença, na igualdade de oportunidades e numa educação de qualidade para todos, uma escola só é verdadeiramente inclusiva quando, realmente, os seus promotores levam a cabo atitudes e práticas fomentadoras dessa mesma inclusão. Esta é vista como um procedimento contínuo e em constante adaptação e, por isso, torna-se importante que todos os envolvidos trabalhem em sintonia por forma a centrar a sua pedagogia nas especificidades que as crianças possuem visando encontrar respostas para as mesmas. É certo que é um caminho longo e árduo a percorrer, mas também um desafio que nos leva a refletir sobre determinadas questões:

- Que condicionantes influenciam a prática pedagógica dos professores face à inclusão dos alunos?
- Que perceções terão os professores do ensino público e de ensino privado sobre a sua eficácia na implementação de práticas inclusivas?
- Em que medida as práticas inclusivas ditam a eficácia e capacidade do professor na promoção de uma verdadeira educação inclusiva?

Assim, pretendemos escrutinar estas questões, no decurso desta investigação, que nos levem à compreensão desses fatores e também que possamos dar um contributo positivo para o sucesso da prática inclusiva em contexto sala de aula.

2. Tipo de Investigação

O presente estudo visa fazer o levantamento dos fatores que influenciam a autoeficácia dos professores face à implementação de práticas inclusivas. Como tal, o estudo desenvolvido é do tipo descritivo e correlacional, uma vez que visa a “descrição das características de uma população no seu conjunto” (Fortin, 1999, p.162), bem como explorar dependências entre variáveis. Segue, assim, um método de investigação quantitativo, um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de conhecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. Esta abordagem reflete um processo complexo, que conduz a resultados que devem conter o menor enviesamento possível. Desta forma, o investigador adota um processo criterioso, composto por etapas sequenciais e evoluindo da definição do problema à obtenção dos resultados. Esta abordagem tem na sua base objetividade e predição, o controlo e a generalização. A finalidade deste método consiste no desenvolvimento e validação dos conhecimentos e possibilidade de generalizar os resultados de predizer e controlar os acontecimentos (Idem).

3. Objetivos do Estudo – Geral e Específicos

Ao enveredar por esta temática de investigação, pretendeu-se obter respostas que, de alguma forma, contribuíssem para um melhor conhecimento referente ao sentido de eficácia do professor nos ensinos público e privado, no que respeita à implementação de práticas inclusivas, tendo como suporte os princípios que regem a filosofia de Educação Inclusiva.

Com base nestas orientações, foram definidos os seguintes objetivos para este estudo:

Objetivo Geral

- Analisar a autoeficácia dos professores do Ensino Privado e do Ensino Público na implementação de práticas inclusivas.

Objetivos Específicos

- Descrever o sentido de eficácia dos professores do ensino Público e ensino Privado na implementação das práticas inclusivas.
- Verificar se há diferenças na autoeficácia em função das variáveis pessoais e profissionais do Ensino Público e Ensino Privado.
- Comparar os resultados dos níveis de autoeficácia nos regimes Público e Privado.
- Analisar as implicações para a promoção de uma escola inclusiva.

4. Formulação de Hipóteses e Definição de Variáveis

Tendo em conta os objetivos deste estudo e com base em Huot (2002, p. 53) “A hipótese de investigação é a resposta temporária, provisória, que o investigador propõe perante uma interrogação formulada a partir de um problema de investigação.” Face a este pressuposto, formularam-se as seguintes hipóteses:

- H1: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante o género.
- H2: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas relaciona-se com a idade.
- H3: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante a situação profissional atual (Ensino Público/ Ensino Privado).
- H4: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante as suas funções (regular/especial).
- H5: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante o seu grau académico.
- H6: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere segundo o número de alunos com NEE em sala de aula.

5. Variáveis de Estudo

Segundo Cervo e Bervian (1996, p. 60), “variáveis são aqueles aspetos, propriedades ou fatores reais ou potencialmente mensuráveis através dos valores que assumem e são discerníveis em um objeto de estudo”. De acordo com o problema que nos propomos estudar apresentamos as seguintes variáveis:

- **Variável dependente:** Autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas.
- **Variáveis independentes:**
 - Género;
 - Idade;
 - Habilitações literárias (grau académico);
 - Número de anos no ensino regular e especial;
 - Número de anos que lecionou com crianças com NEE;
 - Número de alunos com NEE em sala de aula.

6. População/ Amostra

A população-alvo sobre a qual incide o nosso estudo é constituída pelos professores do ensino público/privado/professores de ensino regular e de educação especial, distribuídos pelos 1º, 2º e 3º ciclos e secundário. A amostra é constituída por cerca 552 indivíduos, 393 do género feminino e 159 do género masculino, em que todos exercem funções. Por sua vez, a escolha da área geográfica relaciona-se com o objetivo de conseguir uma amostra com docentes de zonas rurais e urbanas, acompanhada por uma questão de conveniência na distribuição e recolha de instrumento utilizado. De referir que nem todos os professores do ensino regular intervêm com alunos com NEE.

6.1. Caracterização da Amostra

Uma vez recolhidos os dados, a partir da aplicação do questionário à amostra selecionada e após o seu tratamento estatístico, é possível, agora, proceder à sua organização e sistematização em tabelas. As fontes vão ser omissas, visto que todos os

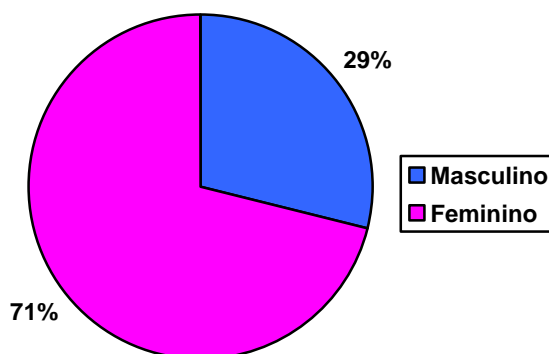
dados dizem respeito aos dados colhidos através do instrumento de colheita de dados. De acordo com Fortin (1999, p.202), a amostra “é um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população (...) de qualquer forma uma réplica em miniatura da população alvo.” A fim de a amostra ser plausível, optou-se por gerar uma amostra não probabilística por conveniência ou por proximidade geográfica de um conjunto de professores de escolas da zona Norte do país (Fafe, Guimarães, Vizela, Cabeceiras de Basto), bem como da zona Centro, sendo constituída por 552 docentes.

6.1.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra

- **Género**

Da observação do gráfico, verifica-se que a distribuição dos professores em estudo, segundo o género, é heterogénea. A maioria da amostra, 71.2%, é do género feminino (n= 393) e apenas 28.8% de participantes incluem-se no género masculino (n=159).

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do género.



- **Idade**

No que respeita à sua idade (Quadro 2), estão compreendidas entre os 23 e os 62 anos, sendo a média de 41.92 anos com um desvio padrão de 8.63. Observa-se, portanto, que três quartos da amostra encontra-se entre os 31 e os 50 anos. Todos os grupos etários da população ativa estão representados na amostra.

Quadro 2: Distribuição da amostra em função das idades (n=552).

Variável	Frequência	%
Entre 23 e 30 anos de idade	48	8.7 %
Entre os 31 e 40 anos de idade	223	40.4%
Entre os 41 e 50 anos de idade	173	31.3 %
Com mais de 50 anos de idade	108	19.6 %
Total	552	100%

- Grupo de ensino (Regular /Especial)**

Dos 552 professores que responderam a esta variável, 478 integram o ensino regular (86.6%) e 74 professores (13.4%) fazem parte do grupo da Educação Especial. Observe-se o quadro seguinte.

Para a maioria dos professores/educadores (86.6%) atualmente a sua atividade profissional é no ensino regular, de referir que 13.4% dos professores desempenha a sua atividade na educação especial.

Quadro 3: Distribuição da amostra em função grupo de ensino (n=552).

Variável	Frequência	%
Professores do Ensino Regular	478	86.6%
Professores da Educação Especial	74	13.4%
Total	552	100%

- Habilitações Académicas**

No que respeita as habilitações académicas dos professores em estudo (Quadro 4), observamos que a grande maioria é licenciada (70.8%), seguindo-se 15.8% que detêm o grau de mestre, 10.9% com Pós-graduação, 1.8% possui o grau de bacharel e 4 (0.7%) detentores do grau de doutoramento.

Quadro 4: Distribuição da amostra em função da formação académica (n=552).

Variável	Frequência	%
Bacharelato	10	1.8%
Licenciatura	391	70.8%
Pós-Graduação	60	10.9 %
Mestrado	87	15.8%
Doutoramento	4	0.7%
Total	552	100.0 %

• **Percurso Profissional**

Relativamente ao tempo de exercício profissional dos professores que exerceram funções no ensino regular, oscila entre um mínimo de menos de um ano (0 anos) e um máximo de 42 (M=16.06, DP=9.28). A maior parte dos professores (39.2%) exerce funções entre 11 a 20 anos, seguindo-se (31.2%) aqueles que exercem funções por um período de 1 a 10 anos. De salientar que 19.8% dos professores em estudo exerce funções num período de 21 a 30 anos, 8.1% leciona num período superior a 40 anos e apenas 1.7% leciona há menos de um ano. A média do tempo de serviço em educação regular é de 16.06 anos com um desvio-padrão de 9.28.

Quanto ao tempo de serviço em educação especial, dos 466 professores que já desempenharam essa atividade (Quadro 5), verifica-se que a maior parte (68.9%) tem 1 ou menos anos de experiência nesta área. Contudo, 24.7% tem entre 1 a 10 anos de experiência profissional em educação especial, 4.7% leciona há mais de 11 e há menos de 20. Denote-se que apenas 0.2 % trabalha no ensino especial há mais de 30 anos. A média do tempo de serviço em educação especial é de 2.08 anos com um desvio-padrão de 5.13 A experiência profissional dos professores em educação especial oscilou entre um mínimo de menos de um ano (0 anos) e um máximo de 40 anos (M=2.08; DP=5.13).

Quadro 5: Distribuição da amostra em função do número da experiência profissional (n=552).

	Ensino regular		Educação Especial	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos de um ano	9	1.7%	321	68.9%
Leciona entre 1 a 10 anos	167	31.2%	115	24.7%
Leciona entre 11 e 20 anos	216	39.2%	22	4.7%
Leciona entre 21 e 30 anos	108	19.8%	7	1.5%
Leciona há mais de 30 anos	44	8.1%	1	0.2%
Total	544	100%	466	100%

• **Grupo Disciplinar**

A leitura e análise do Quadro 6 referente a distribuição dos professores em estudo, segundo o nível (anos de escolaridade) que leciona, atualmente, permite constatar que a maior parte (67.8%) leciona ao primeiro ciclo do ensino básico. De salientar que 10.3% dos professores leciona a mais que um ciclo de ensino, 5.4% ao 2º e 3º ciclos e 4.9% ao 3º ciclo e secundário.

Quadro 6: Distribuição da amostra em função do ciclo de estudos que leciona (n=522)

Variável	Frequência	%
Pré-escolar	86	16.6
1º Ciclo do Ensino Básico	148	26.8
2º Ciclo do Ensino Básico	93	16.8
3º Ciclo do Ensino Básico	118	21.4
Ensino Secundário	50	9.1
2º Ciclo e 3º Ciclo	30	5.4
3º Ciclo e Secundário	27	4.9
Total	552	100%

- Número de professores com crianças NEE**

Quanto ao número de professores a lecionar a crianças com NEE constata-se que a maior parte dos docentes (70.8%) revela ter na sua sala de aula crianças com problemáticas. Contrapondo com apenas 20.8% que salienta não ter. De destacar que 8.3% dos inquiridos não responderam a este item.

Quadro 7: Professores que lecionam em salas com crianças NEE (n=522).

Variável		Frequência	%
Leciona em salas com crianças com NEE.	Sim	391	70.8%
	Não	115	20.8%
Total		506	100%

- Experiência com crianças NEE**

O quadro abaixo permite verificar que 62.1% dos docentes, com 1 a 10 anos de serviço, tem experiência com crianças NEE. Porém, observa-se que 1.2% dos inquiridos, com tempo de serviço mais alargado, assume ter experiência com crianças com NEE.

Quadro 8: Experiência com crianças com NEE (n=522).

	Frequência	%
Menos de um ano	46	8.3%
Leciona entre 1 a 10 anos	342	62.1%
Leciona entre 11 e 20 anos	75	13.5%
Leciona entre 21 e 30 anos	6	1.2%
Total	469	100%

- Relacionamento pessoal com NEE**

A leitura do quadro nº 9 permite constatar que 378 docentes não mantêm relações pessoais com indivíduos NEE, ao contrário de 112 dos inquiridos que mantêm relação pessoal com pessoas com NEE. Dos 552 docentes avaliados verificamos que apenas 62 não responderam.

Quadro 9: Relacionamento pessoal com NEE (n=522).

Variável		Frequência	%
Relacionamento pessoal	Sim	112	20.3%
	Não	378	68.5%
Total		490	88%

- Tipo de estabelecimento onde leciona**

Com base nos dados do quadro abaixo apresentado, a maioria dos inquiridos leciona no ensino público (65.6%), o que perfaz um total de 363 docentes. Por sua vez, 33.2%, que corresponde a 183, leciona em escolas privadas. Dentre esta amostra, registou-se 1.2% dos inquiridos que não responderam a este item, o que equivale a 7 indivíduos.

Quadro 10: Distribuição da amostra em função da escola em que lecionam.

Variável	Frequência	%
Escola	Privado	183 33.2%
	Público	362 65.6%
Total	545	98.8%

7. Instrumentos

O questionário utilizado abarca duas partes. A primeira pretende recolher os dados pessoais e profissionais dos indivíduos, pelo que é composta por um grupo de questões sociodemográficas, tais como: género, idade, formação inicial, habilitações académicas, tempo de serviço e um conjunto de questões sobre a experiência profissional: formação contínua na área de Educação Especial; Experiência no ensino de crianças com ou sem Necessidades Educativas Especiais na mesma sala de aula; Se tem experiência no ensino de crianças com ou sem NEE no mesmo espaço.

A segunda parte debruça-se sobre o sentido de Eficácia para implementar práticas inclusivas. Para esse efeito, foi utilizada uma adaptação do questionário “ The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP), que data ao ano de 2011, desenvolvido por Sharma, Loreman e Forlin. O instrumento em questão contempla quatro subescalas: *Práticas Inclusivas*, *Eficácia* e *Colaboração* *Comportamentos Perturbadores* e *Autoeficácia Total*. A primeira subescala pretende analisar a autoeficácia dos professores no que se refere a práticas inclusivas. A segunda é respeitante à eficácia na colaboração que pretende medir o nível de coadjuvação entre profissionais da mesma área. De seguida, encontra-se a subescala Comportamentos Perturbadores que procura aferir o controlo dos professores face a comportamentos desajustados dos seus alunos e de que forma isso influencia a sua prática pedagógica. Por último, a Autoeficácia Total permite mostrar, na sua plenitude, as perceções que os professores têm sobre a sua prática pedagógica no que toca à educação inclusiva. No que respeita à composição da escala, esta apresenta vinte itens nos quais os docentes deverão assinalar o seu grau de concordância ou discordância de acordo com a sua perspetiva, concernente às questões visadas. Para esse efeito é usada uma escala de seis itens: 1. (*Discordo Totalmente*), 2. (*Discordo*), 3. (*Discordo Parcialmente*), 4. (*Concordo Parcialmente*), 5. (*Concordo*) e 6. (*Concordo Totalmente*).

7.1. Procedimentos

O presente estudo insere-se numa linha de interesse da própria autora, uma vez que pretende conhecer e analisar o sentido de eficácia entre os dois tipos de ensino, bem como as condicionantes que influenciam essa variável. Dado que assume um cargo de docência numa instituição privada, adveio desse ambiente o interesse que fez com avançasse com este projeto, de maneira a testar a dimensão que ambos têm na promoção de práticas inclusivas.

Consequentemente, foi adotada uma “amostra não probabilística por conveniência ou proximidade geográfica”, sendo um procedimento de seleção segundo o qual não existe uma igual probabilidade de cada indivíduo ser selecionado para ser constituinte da amostra pretendida (Gall, Borg & Gall, 1996), constituída por educadores e professores do ensino regular e de educação especial, público e privado.

O estudo tem como extensão as áreas de Fafe, Vizela, Guimarães e outras zonas adjacentes. Foi também pedido a alguns professores da zona Centro que livremente respondessem ao questionário. Para procedermos à análise da amostra, foi escolhida a dimensão de análise *Dados sociodemográficos* de forma a podermos traçar o perfil pessoal e profissional dos inquiridos. Foram utilizados indicadores de idade, género, formação académica e profissional, tempo de serviço, nível de ensino que leciona, experiência no ensino (regular/especial) e experiência com crianças com NEE. Estes indicadores, além de permitirem definir o perfil, permitem também perceber a relação entre estes dados e a interpretação do objeto em análise.

Num primeiro momento, foram recolhidas as autorizações para a utilização dos instrumentos que vão ao encontro dos objetivos do presente estudo. Posteriormente, solicitámos o consentimento e autorização para a recolha dos dados, ora aos indivíduos inquiridos, ora aos diretores de escola. Além deste procedimento, o questionário foi disponibilizado via eletrónica (quer via e-mail para colegas e conhecidos, quer através das redes sociais, por forma a divulgar o máximo possível).

A recolha de dados iniciou-se no final do primeiro período (meados de dezembro) e prolongou-se até meados do segundo, respeitante ao ano letivo 2014/2015. Desta forma, foram distribuídos cerca de 600 questionários em suporte de papel, tendo sido recolhidos um total de 502, incluindo os enviados por correio eletrónico (um número relativamente reduzido, comparativamente aos recebidos em suporte de papel), bem como cinquenta em suporte digital, que corresponde a uma percentagem de 92%.

Embora a orientação dada, no sentido da devolução dos questionários, ter sido realizada até fins de janeiro de 2015, esta data foi ligeiramente ultrapassada, tendo os últimos questionários sido devolvidos em finais de fevereiro. Consequentemente, o grupo de indivíduos envolvido no estudo constitui uma amostra bastante razoável.

No sentido de respeitarmos todos os envolvidos neste processo, tivemos em consideração as devidas questões morais e éticas. Como se sabe, a ética é o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos sujeitos e em que estes se inspiram para orientar a sua conduta. Como tal, o investigador assume responsabilidades morais para com a sociedade, a comunidade científica e os participantes nos projetos de investigação, considerando um conjunto de princípios ou direitos fundamentais a essas pessoas. Portanto, um dos direitos que vamos aplicar no nosso estudo é essencial ao anonimato e confidencialidade, que consiste no respeito de não se poder associar as respostas dadas ao próprio indivíduo. Desta forma, os resultados serão apresentados, visando o não reconhecimento dos participantes do estudo pelo investigador nem pelo leitor do relatório de investigação.

Segundo Polit e Beck (2004), os dados colhidos num estudo, por si só, não constituem resposta às questões colocadas nem testam as hipóteses da pesquisa. É necessário realizar uma análise sistemática, de forma a avaliar a sua relação. Sem o tratamento estatístico, os dados colhidos numa pesquisa quantitativa não seriam mais do que uma massa caótica de números. Por isso, para a análise de dados colhida, foi utilizada a estatística descritiva inferencial, tendo os indivíduos sido alvo de uma análise quantitativa temática de conteúdo. Por sua vez, a seriação da informação foi realizada através de médias de medidas estatísticas descritivas.

No que concerne à estatística inferencial, utilizámos os testes de correlações Pearson, Teste t de student e o ANOVA. Seguidamente, procedeu-se à análise informática através do programa SPSS.

Capítulo II - Resultados

Capítulo II: Resultados

1. Análise da autoeficácia dos professores do Ensino Público para as práticas inclusivas.

O Quadro 11 permite avaliar a autoeficácia dos professores do ensino público na implementação de práticas inclusivas (avaliado por uma escala com 20 itens com hipótese de resposta de 1- discordo totalmente a 6- concordo totalmente). A escala permite, segundo a sua experiência e as expectativas no que concerne ao ensino de crianças e jovens com NEE, uma percepção maior referente ao sentido de autoeficácia do professor na implementação dessas práticas. Assim, iniciamos a análise com a apresentação dos dados descritivos referentes aos professores do Ensino Público.

Uma primeira análise do quadro permite constatar que os professores do ensino público obtiveram valores médios mais elevados na maioria dos itens (à exceção dos itens 7,8 e 11) quando comparados com os seus pares do ensino privado, logo, podemos afirmar que os professores do ensino público apresentam maior sentido de eficácia nas práticas inclusivas.

Os itens onde os professores do ensino público percecionam sentido eficácia maior são: “Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos” ($M=5.17$, $DP=1.018$), “Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos” ($M=5.00$, $DP=0.836$), “Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula” ($M=5.11$, $DP=0.957$). Por outro lado, onde os professores do ensino público apresentam um sentido de autoeficácia inferior são “ Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados” ($M=4.21$, $DP=1.249$), e “Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE” ($M=4.48$, $DP=1.018$). Ainda referente a professores do ensino público, verificamos que os valores médios em todos os itens, a exceção dos itens 3 e 20, são superiores a 4.5 sendo que o valor médio mais elevado ($M=5.17$, $DP=1.018$), tendo-se verificado no item 2 “Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos ” e o valor mais baixo ($M=4.21$, $DP=1.249$) no item 20 “Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados”.

De feição mais pormenorizado, consideramos pertinente focar alguns itens que consideramos relevantes para o estudo. Grande parte destes docentes (49.4%)

considera-se capaz de recorrer a múltiplas estratégias, por forma a avaliar os seus discentes. Esta posição contrasta com 2.8 % de profissionais que discordam totalmente desta prática. Ainda na mesma linha do critério anterior, 42.5 % dos inquiridos julga-se ser capaz de “apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos.” Obstante a esta posição, 0.6% discorda por completo desta prática.

No que respeita ao grau de confiança que sente relativamente ao “planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE”, 45.5% afirma concordar com este parâmetro, contrapondo com 2.2% dos inquiridos que discordam totalmente. No que respeita à confiança “na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou pequenos grupos”, 51.4% afirma ter esse fator. Porém, 1.1% discorda totalmente do mesmo. Face à sua prática pedagógica, 45.3% dos indivíduos concorda parcialmente em ser capaz de “avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensina”. Realidade esta que se contrapõe a uma percentagem de 3.3% daqueles que discordam totalmente.

Quando questionados acerca da capacidade de “proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas”, 54.4% respondeu concordar com este item e apenas 0.3% declaram discordar. Aquando confrontados com a questão de ter “capacidades para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência”, 48.9% dos inquiridos asseguram que concordam, ainda no mesmo seguimento, 49.4% refere que conseguem “controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula. Apenas 0.6% diz discordar totalmente deste controlo de comportamentos desajustados

Quadro 11: Sentido de Eficácia dos Professores do Ensino Público na implementação de Práticas Inclusivas

	<i>DT</i>	<i>D</i>	<i>DP</i>	<i>CP</i>	<i>C</i>	<i>CT</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	2.8	4.7	2.8	10.2	49.4	30.1	4.9	1.2
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	0.6	4.4	1.7	7.7	42.5	43.1	5.2	1.0
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	2.2	4.4	6.1	29.8	45.3	12.2	4.5	1.1
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	3.3	6.4	26.3	45.3	18.8	—	4.7	.
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	0.3	3.3	3.6	15.5	54.4	22.9	4.9	0.9
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1.1	2.8	4.4	15.5	51.4	24.9	4.9	1.0

Quadro 12: Sentido de Eficácia dos Professores do Ensino Público na implementação de Práticas Inclusivas (continuação)

	<i>DT</i>	<i>D</i>	<i>DP</i>	<i>CP</i>	<i>C</i>	<i>CT</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	0.6	2.2	5.0	23.5	48.9	19.9	4.8	0.9
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	0.6	0.6	3.6	20.7	49.4	25.1	4.9	8.6
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	0.8	1.4	5.5	22.7	48.6	21.0	4.8	0.9
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	0.6	1.4	1.7	18.2	53.9	24.3	5.0	0.8
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	0.6	2.5	3.6	26.9	50.4	16.1	4.7	0.9
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	1.1	0.6	2.5	13.0	58.8	24.0	5.0	0.8
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	0.6	1.4	4.7	29.9	47.4	16.1	4.7	0.9
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	0.3	1.1	3.3	24.6	52.5	18.2	4.8	0.8
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	1.1	1.1	2.5	15.7	40.3	39.2	5.1	1.0
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	0.6	1.9	6.4	23.5	45.9	21.8	4.8	1.0
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	0.3	2.5	4.4	13.8	51.1	27.9	5.0	0.9
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	0.8	1.4	2.5	16.9	51.1	27.3	5.0	0.9
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	0.8	3.0	9.1	24.0	44.5	18.5	4.6	1.0
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	5.0	6.4	10.2	30.4	37.6	10.5	4.2	1.2

1.2. Análise da autoeficácia dos professores do Ensino Privado para as práticas inclusivas.

No que se refere ao sentido de eficácia dos professores do ensino privado (quadros 11 e 12), observamos que estes profissionais obtiveram valores médios mais elevados nos itens 8,11,13,16 e 17, comparativamente aos colegas do ensino público, logo percecionam maior sentido de eficácia nas questões relacionadas com comportamentos indisciplinados na sala de aula ($M=4.83$, $DP=.884$) maior capacidade de “melhorar a aprendizagem de uma aluno que demonstre mais fragilidades académicas” ($M=4.86$, $DP=.840$), assim como no sentido de “trabalhar conjuntamente com outros profissionais”

(M=5.01, DP=.883) e ter uma relação confortável com os pais no sentido destes irem à escola (M=4.97, DP=.931). O valor médio mais alto registado centra-se no item 15 “Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula” (M=5.01, DP =.883). Contrariamente a este, encontra-se o valor médio mais baixo que diz respeito ao item 20 “Sinto-me confiante na adaptação das avaliações de escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados” (M= 4.18, DP =1.260).

Quadro 13: Sentido de Eficácia dos Professores do Ensino Privado na implementação de Práticas Inclusivas (continua)

	DT	D	DP	CP	C	CT	M	DP
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	7.7	4.9	6.6	14.8	39.3	26.8	4.54	1.463
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	1.6	7.1	9.3	8.7	43.7	29.5	4.74	1.264
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	1.6	3.3	13.1	33.3	40.4	8.2	4.32	1.022
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	1.1	3.3	13.7	23.5	42.1	16.4	4.51	1.089
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	0.5	1.6	9.3	19.1	47.0	22.4	4.78	0.988
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	2.7	2.2	7.7	16.9	45.9	24.6	4.75	1.140
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	1.1	3.3	3.3	20.8	47.5	24.0	4.83	1.012
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	0.5	1.1	3.8	19.1	50.3	25.1	4.93	.884
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	3.3	2.2	3.8	24.6	47.5	18.6	4.67	1.096

Quadro 14: Sentido de Eficácia dos Professores do Ensino Privado na implementação de Práticas Inclusivas (continuação)

DT	D	DP	CP	C	CT	M	DP
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	1.1	1.1	4.9	17.5	50.8	24.6	4.90 .941
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	0.5	3.3	7.1	21.3	47.5	20.2	4.73 1.006
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	0.5	1.1	3.8	18.6	53.0	23.0	4.91 .866
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	---	2.2	4.4	30.6	45.4	17.5	4.72 .881
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	0.5	0.5	4.4	21.3	53.6	19.7	4.86 .840
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	---	1.1	5.5	15.3	47.5	30.6	5.01 .883
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	0.5	1.1	5.5	30.1	38.3	24.6	4.78 .953
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	0.5	0.5	6.0	7.1	25.1	69.4	4.97 .931
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	1.1	1.1	7.1	17.5	49.7	23.5	4.84 .973
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	2.7	2.7	8.7	28.4	39.9	17.5	4.52 1.128
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	4.4	9.3	8.2	29.5	39.5	9.3	4.18 1.260

1.3. Análise comparativa do sentido de eficácia dos professores do Ensino Público/Privado na implementação de práticas inclusivas.

Seguidamente, realizaremos uma análise concernente aos dois grupos, por forma a conhecer quais os motivos (itens) que mais contribuíram para o sentido de eficácia do professor na implementação de práticas inclusivas. Assim, uma primeira análise ao quadro 13 permite constatar que os professores do ensino público obtiveram valores médios mais elevados em todos os itens, excetuando os itens 7, 11, 13 e 14, quando comparáveis com os seus pares do ensino privado, logo relatam um maior sentido de eficácia no que se refere à sua atuação pedagógica, nomeadamente nas práticas de inclusão com os seus alunos, tendo, por isso, consciência dos benefícios decorrentes da educação inclusiva. Por sua vez, as questões onde os professores do ensino privado apresentam maior sentido de eficácia refletem-se apenas em quatro pontos (7,11,13,e 14) respeitantes à indisciplina, à orientação que faculta às famílias com o intuito de ajudarem os seus educandos na escola e no sentido de apresentarem mais estratégias que possam melhorar a aprendizagem dos alunos com mais dificuldades. Em

contrapartida, é possível constatar que os docentes de ambos os ensinos apresentam o mesmo valor médio no que toca aos itens 8 “Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula” (M=4.93, DP=8.59/M=4.93, DP=.884), 16 “Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola” (M=4.78, DP=0.960/M=4.78,DP=9.58) e no item 17 “Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola.” (M=4.97,DP=0.929/ M=4.97, DP =.931).

Quadro 15: Valores médios altos do Sentido de Eficácia dos Professores dos Ensinos Público e Privado na Implementação de Práticas Inclusivas.

Sentido de Eficácia dos Professores na Implementação de Práticas Inclusivas	Ensino Público		Ensino Privado	
	M	DP	M	DP
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	4.89	1.171	4.54	1.463
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	5.17	1.018	4.74	1.264
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	4.48	1.71	4.32	1.022
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	4.70	0.956	4.51	1.089
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	4.89	0.928	4.78	0.988
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	4.88	0.997	4.75	1.140
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	4.78	0.934	4.83	1.012
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	4.93	8.59	4.93	.884
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	4.80	0.936	4.67	1.096
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	4.96	0.840	4.90	.941
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	4.72	0.901	4.73	1.006
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	5.00	0.836	4.91	.866
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	4.70	0.881	4.72	.881
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	4.83	0.822	4.86	.840
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	5.11	0.957	5.01	.883
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	4.78	0.960	4.78	.953
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	4.97	0.929	4.97	.931
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	4.98	0.895	4.84	.973
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	4.64	1.034	4.52	1.128
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	4.21	1.249	4.18	1.260

2. Teste de Hipóteses

A fim de tornar a apresentação dos resultados mais explícita e de facilitar a sua compreensão, os dados foram organizados com base nas hipóteses formuladas neste estudo. Assim, para cada uma das hipóteses apresentar-se-ão os resultados encontrados à luz das teorias apresentadas na revisão da literatura. No seguimento do cumprimento do objetivo primordial deste estudo, que consiste em analisar a autoeficácia dos professores do ensino Público e do ensino Privado para a implementação de práticas inclusivas, procurou-se, portanto, verificar se as variáveis sociodemográficas são suscetíveis de originar diferenças ao nível da autoeficácia.

De forma a testar a relação entre as variáveis procedeu-se à análise de cada uma das hipóteses de investigação. Os resultados são apresentados em quadros antecedidos da respetiva análise. Foi considerado um nível de significância de 0.05.

- **Hipótese 1:** A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante o género.

Para estudar a diferença na autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas em função do género, constatamos existir uma ligeira disparidade nas médias obtidas nos dois grupos em estudo (masculino/feminino/público/privado). Logo, o teste estatístico utilizado (teste *t* de Student de diferença de médias para amostras independentes) veio confirmar essa primeira análise. O valor de “*p*” é sempre superior ao nível de significância fixado ($\alpha=0,05$), o que nos leva a rejeitar a primeira hipótese de investigação. Nos professores do ensino público, percebemos que os do género masculino apresentam média superior na autoeficácia total ($M=87.322$; $DP= 9.767$) e na dimensão colaboração ($M=19.703$; $DP=2.588$). Por sua vez, as mulheres apresentam média superior nas outras dimensões. No entanto, as diferenças registadas não são estatisticamente significativas ($p>.05$). No que respeita ao ensino privado, denota-se que o género masculino tem uma maior incidência na autoeficácia total ($M=85.323$; $DP=9.143$), bem como na prática inclusiva ($M=37.5077$; $DP=4.97846$) e nos comportamentos perturbadores ($M=28.984$; $DP=3.899$). Logo, regista-se um número superior na dimensão da colaboração por parte do género feminino.

Quadro 16: Sentido de eficácia dos professores para as práticas inclusivas em função do género.

		Masculino		Feminino		T	gl	p
		M	DP	M	DP			
Ensino Público	Prática Inclusiva	37.9	5.7	38.1	5,8	-.184	360	.854
	Eficácia e colaboração	19.7	2.6	19.4	3.4	.693	360	.489
	Comportamentos perturbadores	29.7	3.7	29.0	4.6	1,315	359	.189
	Autoeficácia Total	87.3	9.8	86.5	12.0	.580	359	.563
Ensino Privado	Prática Inclusiva	37.5	5,0	36.2	7.4	1.255	181	.211
	Eficácia e colaboração	18.8	2.5	19.3	3.6	-1.001	181	.318
	Comportamentos perturbadores	29,0	3.9	29,0	5.3	.059	181	.953
	Autoeficácia Total	85.3	9.1	84.5	14.6	.412	181	.681

- **Hipótese 2:** A autoeficácia dos professores para práticas inclusivas relaciona-se com a idade;

Para avaliar a relação entre a idade e a autoeficácia para as práticas inclusivas foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Os resultados permitiram perceber que não há uma relação entre as variáveis, quer no grupo de professores do ensino público quer no regime privado ($p > .05$).

Quadro 17: Sentido eficácia dos professores face à idade.

		Professores Público	Professores Privado
Prática inclusiva	r	.081	.106
	p	.124	.153
	N	362	183
Eficácia na colaboração	r	-.024	.107
	p	.652	.150
	N	362	183
Comportamentos incontroláveis	r	.003	-.043
	p	.949	.562
	N	361	183
Autoeficácia total	r	.035	.066
	p	.510	.377
	N	361	183

- **Hipótese 3:** A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante o seu grau académico.

Cruzando a autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas com seu grau académico (Quadro 16), podemos verificar que os professores do ensino público, que possuem pós-graduação, apresentam valores médios mais elevados na dimensão autoeficácia total (M=90.190; DP=12.612), sendo também estes os que mais recorrem a práticas inclusivas na sua atividade (M=39.547; DP=5.618). Por outro lado, na dimensão “comportamentos incontroláveis” é nos professores do ensino privado, detentores de doutoramento, onde se verificam os valores médios mais elevados (M=32.000; DP=5.656). Embora se registre nos docentes do ensino privado, com doutoramento, um nível elevado na dimensão autoeficácia total (M=92,500; DP=21.920 não há, portanto, diferenças a assinalar entre os tipos de ensino, uma vez que os valores assumem apenas uma ligeira discrepância. O teste estatístico utilizado (teste t de Student de diferença de médias para amostras independentes) permitiu constatar que a associação entre as duas variáveis não é estatisticamente significativa nas suas dimensões; logo conclui-se que a terceira hipótese de investigação: autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas, não diferem consoante o grau académico (ensino público/ensino privado).

Quadro 18: Sentido de eficácia dos professores para as práticas inclusivas dos professores face ao grau académico.

		Bacharelato		Licenciatura		Pós-graduação		Mestrado		Doutoramento		F	p
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
Ensino Público	Práticas Inclusivas	35.7	4.9	37.9	5.7	39.5	5.6	38.2	6.4	35.0	1.4	1.3	.27
	Eficácia na colaboração	18.0	3.1	19.4	3.0	20.5	3.1	20.0	3.1	8.5	6.4	8.6	.00
	Comportamentos incontroláveis	28.7	4.2	28.7	4.4	30.1	5.0	30.6	3.7	31.0	5.7	2.7	.03
	Eficácia total	82.3	11.7	86.0	11.4	90.2	12.6	88.7	10.4	86.7	11.5	2.6	.04
Ensino Privado	Práticas Inclusivas	40.0	.	36.3	6.8	38.0	5.0	37.2	6.6	40.0	11.3	.52	.72
	Eficácia na colaboração	23.0	.	19.2	3.2	18.6	3.4	18.9	3.4	20.5	4.9	.59	.67
	Comportamentos incontroláveis	32.0	.	28.8	5.0	29.5	4.1	28.8	4.6	32.0	5.6	.36	.84
	Eficácia total	95.0	.	84.4	---	86.1	10.9	92.5	21.9	92.5	21.9	.41	.80

- **Hipótese 4:** A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante as suas funções (regular/especial)

Para verificar se existe correlação entre as funções (ensino regular/especial) dos professores e a autoeficácia para as práticas inclusivas, utilizamos o coeficiente de correlação de Pearson (Quadro 17). Assim, podemos verificar que os professores que trabalham no regime público, ensino especial, mostram valores médios mais elevados nas dimensões “práticas inclusivas”, “Eficácia na colaboração” e “autoeficácia total” tendo uma maior percepção de eficácia em relação à colaboração para as práticas inclusivas. No ensino Privado, não se registam diferenças nos professores deste ensino, pelo que também tendem a perceber benefícios decorrentes da prática inclusiva.

Assim, conclui-se que a quarta hipótese de investigação: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante as suas funções (regular/especial), na dimensão Eficácia na Colaboração onde se regista uma diferença significativa (.008) no ensino público comparativamente com o ensino privado.

Quadro 19: Coeficiente de Correlação de Pearson relativamente ao sentido eficácia dos professores do ensino público e privado face à sua situação profissional atual.

		Regular		Especial		T	gl	P
		M	DP	M	DP			
Ensino Público	Prática inclusiva	37.9	5.4	38.5	7.4	-.72	360	.473
	Eficácia na colaboração	19.3	3.0	20.5	3.7	-2.6	360	.008
	Comportamentos Incontroláveis	29.3	4.2	28.6	5.6	1.1	359	.279
	Autoeficácia Total	86.5	10.5	87.6	15.8	-.68	359	.495
Ensino Privado	Prática inclusiva	36.4	6.8	39.5	3.9	-1.7	181	.090
	Eficácia na colaboração	19.0	3.3	20.5	2.6	-1.6	181	.108
	Comportamentos Incontroláveis	28.9	5.0	30.0	2.9	-.87	181	.384
	Autoeficácia Total	84.3	13.3	90.0	6.3	-1.6	181	.108

- **Hipótese 5:** A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante a experiência em sala com NEE.

Ao relacionarmos a autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas com a experiência em sala com NEE observamos uma paridade referente às quatro dimensões quer em ambos os ensinos (regular/especial) quer nos regimes público e privado. Embora se encontrem diferenças mínimas nos dois grupos em estudo, essas não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Assim, rejeitamos a quinta hipótese de investigação. Para avaliar a autoeficácia em função da experiência em sala com alunos NEE foi utilizado o T Test.

Quadro 20: Resultado da aplicação do teste t para amostras independentes, relativamente ao sentido de eficácia dos professores do ensino público e privado perante a sua experiência em sala com crianças NEE.

		Não		Sim		T	GI	p
		M	DP	M	DP			
Ensino Público	Práticas inclusivas	38.4	5.8	37.8	5.6	.87	329	.383
	Eficácia na colaboração	19.3	3.4	19.4	3.1	-.19	329	.854
	Comportamentos incontroláveis	28.7	5.2	29.3	4.1	-1.0	328	.313
	Autoeficácia total	86.4	13.3	86.4	10.5	-.04	328	.969
Ensino Privado	Práticas inclusivas	36.2	7.3	36.8	6.7	-.46	167	.649
	Eficácia na colaboração	19.1	3.3	19.3	3.3	-.39	167	.694
	Comportamentos incontroláveis	28.2	5.8	29.2	4.7	-1.2	167	.246
	Autoeficácia total	83.5	14.8	85.3	12.8	-.77	167	.444

- **Hipótese 6:** A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere segundo o número de alunos com NEE em sala de aula.

Quando relacionamos a autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas com o número de alunos com NEE em sala de aula (coeficiente de correlação de Pearson), constata-se que os professores do privado, que têm mais experiência com alunos NEE, demonstram um maior sentido de eficácia para a implementação de práticas inclusivas ($r=.166$, $p=.037$). Por seu turno, no Ensino Público não se registam relações significativas. Assim, aceitamos parcialmente a quinta hipótese de investigação: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere segundo o número de alunos com NEE em sala de aula, apenas nos professores do ensino privado.

Quadro 21: Coeficiente de Correlação de Pearson entre o sentido de eficácia do professor de alunos com NEE em sala de aula.

		Público	Privado
Prática inclusiva	r	.093	.166(*)
	p	.105	.037
	N	304	159
Eficácia na colaboração	r	-.067	.131
	p	.241	.099
	N	304	159
Comportamentos incontroláveis	r	.010	.020
	p	.862	.806
	N	304	159
Autoeficácia total	r	.033	.129
	p	.564	.104
	N	304	159

**Correlação é significativa ao nível de 0.01.

* Correlação é significativa ao nível de 0.05

Capítulo III: Discussão dos Resultados

Capítulo III: Discussão dos Resultados

Esmerar os conhecimentos sobre as crenças de eficácia do professor tem envolvimento educacionais relevantes, na medida em que tais crenças revelam-se como uma das condicionantes do ambiente em sala de aula e dos termos de realização destacados nesse contexto, afetando, conseqüentemente, a motivação e o desempenho dos alunos. Como tal, o docente emerge como a figura central do sistema educativo, sendo o pilar basilar para uma educação equitativa e nobre aberta a todas as crianças e jovens. Neste sentido, a Educação Inclusiva apresenta-se como um enorme desafio para todos os que trabalham em educação. No entanto, existem ainda inúmeros fatores que, no cotidiano das escolas, comprometem seriamente a inclusão de alunos com especificidades próprias, sendo que estas diferenças assumem características muito diversas e compreendem problemáticas que vão desde o foro intrapessoal ao campo social, cultural e étnico. Ora, a Educação Inclusiva, que como refere Rodrigues (2006), é um processo e não uma meta, consiste em que todos os alunos consigam obter êxito e sucesso educativos, através de uma educação eficaz e de qualidade, fomentando a equidade educativa em relação ao sucesso educativo de todos os alunos (Idem, 2015).

Perante estes pressupostos teóricos, que foram pesquisados e analisados na primeira parte deste trabalho (Enquadramento Teórico), e procurando recolher dados/informações que nos permitissem compreender a situação no domínio da eficácia dos professores na implementação de práticas educativas inclusivas, partimos para o estudo empírico, com o fim de encontrarmos respostas às questões de partida que formulámos:

- Que fatores influenciam a prática inclusiva dos professores dos ensinos público e privado?
- Que perceções terão os professores do ensino público e do ensino privado sobre a sua eficácia na implementação de práticas inclusivas?
- Em que medida as práticas inclusivas ditam a eficácia e capacidade do professor na promoção de uma verdadeira educação inclusiva?
- Que perceções terão os professores do ensino regular e de educação especial sobre as práticas inclusivas nos ensinos público e privado?

Como forma de encontrar respostas para as questões de partida formuladas, foram delineados os objetivos a concretizar, sendo o primordial: analisar os fatores que influenciam o sentido de eficácia dos professores na implementação de práticas inclusivas e como objetivos específicos: a) Descrever o sentido de eficácia dos professores do ensino Público e ensino Privado na implementação das práticas inclusivas. b) Verificar se há diferenças na autoeficácia em função das variáveis pessoais e profissionais do Ensino Público e Ensino Privado. c) Comparar os resultados dos níveis de autoeficácia nos regimes Público e Privado. d) Analisar as implicações para a promoção de uma escola inclusiva. Como tal, este capítulo foi organizado de forma a contemplar, primeiramente, uma síntese dos principais resultados encontrados na nossa pesquisa, seguida da discussão destes, visando, posteriormente, a compreensão dos dados, com base na literatura pertinente aos constructos investigados, bem como traçar algumas considerações e limitações deste estudo.

Como tem sido evidenciado, no decurso da dissertação, o estudo em questão centra-se na análise dos fatores que têm influência na autoeficácia dos professores dos Ensinos Público e Privado para a implementação de práticas inclusivas, por forma a explorar os dados mais significativos que possam ajudar na compreensão da eficácia do professor face ao ensino inclusivo. Uma vez que se tratam de dois grupos de professores inseridos em diferentes tipos de ensino (Público e Privado), considera-se pertinente recorrer a uma analogia perante os resultados, dado que é sobre eles que recai o estudo.

Antes de passarmos à discussão dos resultados, consideramos pertinente assinalar, de forma sucinta, o grupo-alvo em que incidiu a recolha das informações. Assim, para a concretização deste estudo foram inquiridos 552 professores, dos quais 183 são do ensino privado (educadores, professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário) e 363 do ensino público, da área adjacente de Fafe e do centro do país. O grupo de inquiridos é predominantemente do sexo feminino (71.2%), à semelhança das características do corpo docente das escolas, no seu geral, com uma média de idades que oscila entre os 31 e os 40 anos. Associado a estes dados, surge-nos a função de ensino (Regular ou Especial), 86.6% leciona no ensino regular, contrastando com 13.4% dos professores que leciona na educação especial. Em relação ao percurso profissional dos inquiridos, constata-se que um número significativo de professores do ensino regular exerce a sua atividade profissional entre 10 a 20 de anos (39.2%), enquanto os professores de educação especial, a sua maioria, desempenha funções nesta área há menos de um ano (68.9%).

No que diz respeito às habilitações académicas, verifica-se que a maioria dos professores possui licenciatura (70.8%) e um número muito residual (0.7%) possui doutoramento. No que respeita ao grupo que leciona averigua-se que 26.8% encontra-se em funções no 1º ciclo e 4.9% exerce no 3º ciclo e secundário, simultaneamente. Ainda, 70.8% dos docentes afirma lecionar em salas com crianças com NEE e 62.1% dos professores que leciona entre 1 a 10 anos diz ter experiência com crianças com NEE. Ainda no parâmetro “Relacionamento pessoal” 68.5% afirma não ter qualquer relação com crianças com NEE.

Após esta primeira análise conclusiva dos dados referentes à população alvo do estudo, passaremos à interpretação dos resultados obtidos, à luz das considerações teóricas que fizemos no início deste estudo, relativamente aos capítulos que dizem respeito à **“Educação Inclusiva – da conceptualização à implementação”**, e “Autoeficácia dos professores”. Considerando-se os resultados encontrados, sujeitos a uma análise minuciosa e à luz de diversas questões e hipóteses que concederam sentido e estrutura à presente investigação, verificou-se que os professores dos ensinos privado e público revelaram um sentido de eficácia plausível para as práticas inclusivas, cujo valor percentual ascende os 40%. Segundo os dados recolhidos, ambos os grupos de ensino acreditam ser capazes de promover práticas inclusivas. Todavia, é imperativo relatar que ainda é verificável a resistência dos docentes à educação inclusiva, dado que o valor médio referente a essa subescala não remonta aos 50%. Por outro lado, denota-se um sentido de autoeficácia total bastante acrescido em ambos os grupos, cerca de 90 %. De tal modo, quando analisados todos os parâmetros referentes às variáveis sociodemográficas, constatamos que existem ligeiras diferenças no que toca ao sentido de eficácia de cada um dos grupos. Neste sentido, faremos uma ponte entre as hipóteses e os resultados alcançados.

No que concerne à hipótese 1 - *A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante o género* - e ao relacionarmos o género e a autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas, constatamos existir uma ligeira desigualdade nas médias obtidas nos dois grupos em estudo (masculino/feminino/público/privado). Nos professores do ensino público, percebemos que os do género masculino apresentam média superior na autoeficácia total e na dimensão colaboração. Por sua vez, as mulheres apresentam média superior nas outras dimensões. No entanto, as diferenças registadas não são estatisticamente significativas ($p > .05$). No que respeita ao ensino privado, denota-se que o género masculino tem uma maior incidência na autoeficácia total bem como na prática

inclusiva e nos comportamentos perturbadores). Logo, regista-se um número superior na dimensão da colaboração por parte do género feminino.

Em suma, os professores do ensino público, quer do género masculino quer do género feminino, apresentam níveis de sentido de eficácia mais elevados em todas as subescalas (Práticas Inclusivas, Eficácia e Colaboração, comportamentos perturbadores e autoeficácia) o que permite concluir que estes professores têm um sentido de eficácia mais alargado do que os professores do ensino privado. Uma das razões que poderá estar na origem destes resultados é, precisamente, o facto de esta amostra apresentar mais professores do ensino público do que professores do ensino privado. Tais resultados refutam a primeira hipótese de investigação. No seguimento da literatura revista na primeira parte, apurámos algumas investigações centradas nesta temática, nas décadas de 80, 90 e inícios dos anos 2000, que concluíram a inexistência de diferenças significativas para a variável em discussão. A título de exemplo destacam-se as pesquisas Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2002), Wilson e Tan (2004) e Rocha (2009). O que pode ajudar a perceber que ambos os géneros têm tendência para pôr em prática uma educação inclusiva. No caso particular desta investigação, salienta-se o facto do género masculino apresentar mais autoeficácia nas dimensões “eficácia e colaboração e autoeficácia total”.

Respeitante à hipótese 2 - *A autoeficácia dos professores para práticas inclusivas relaciona-se com a idade* - ao analisar os fatores que influenciam o sentido de eficácia dos professores de acordo com a idade verificou-se que não houve diferenças significativas nos resultados expressos. Embora não se registem diferenças, importa salientar que quanto mais jovens forem os professores, mais consideram a inclusão favorável (Cunha, 2006). Com base no levantamento de estudos efetuado, deparamo-nos com pesquisas que corroboram a mesma posição de Cunha, pois mostram a influência da variável *idade* na eficácia dos professores. Bzuneck (1996) confirmou que professores com mais idade ou mais tempo de ensino têm um sentido de eficácia mais baixo. Assim como a autor precedente, Flores e Fernández-Castro (2004) observaram médias distintas para cada grupo de idade dos docentes do ensino secundário. Neste contexto, a percepção da eficácia do professor revelou-se mais baixa no grupo de docentes mais jovens do que nos outros grupos de idade. Entretanto, no estudo de Flores e Fernández-Castro (2004) essas diferenças também não chegaram a ser consideradas estatisticamente significativas. Por este motivo, cremos ser pertinente salientar que os professores com uma idade mais avançada iniciaram as suas carreiras em períodos de mudança de políticas educativas, dando primazia ao seu ser enquanto autoridade

educativa e titular de todo o conhecimento, menosprezando a criança e as suas particularidades. Posições contrastantes com as dos professores que a principiam hoje e principiam recentemente o seu caminho pela estrada do ensino/aprendizagem. Em consequência destes resultados a segunda hipótese foi, portanto, contestada.

Face aos resultados obtidos, a hipótese 3 - *A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante o seu grau académico* - fora também impugnada, uma vez que, embora não se encontram diferenças estatisticamente significativas, importa referir que os professores do ensino privado com o grau de bacharelato são aqueles que apresentam valores médios mais elevados em todas as subescalas, quando comparados com as habilitações dos professores do ensino público, o que prova que estes professores, apesar de deterem o grau mais baixo mostram ter mais sentido de eficácia perante todas as subescalas, o que permite afirmar que professores com maiores habilitações académicas não expressam um sentido de eficácia mais positivo face à inclusão de alunos com NEE, seja no ensino privado, seja no público. Estes resultados contrariam estudos que associam mais altos níveis de formação a atitudes mais positivas (Coutsocostas & Alborz, 2010), sugerindo que uma maior formação noutras áreas que não a das NEE e/ou Educação Especial não se relaciona com a formação e desenvolvimento de melhores atitudes face à inclusão de alunos com NEE.

Quanto à hipótese 4 - *A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante as suas funções (regular/especial)* - podemos verificar que os professores que trabalham no regime público, ensino especial, mostram valores médios mais elevados nas dimensões “práticas inclusivas”, Eficácia na colaboração” e “autoeficácia total” tendo uma maior perceção de eficácia em relação à colaboração para as práticas inclusivas comparativamente aos do ensino privado. Segundo Kugelmass (2001), são os próprios professores de educação especial que reconhecem a importância da colaboração entre o professor do ensino regular e o de educação especial e que, quando questionados, afirmam que deve ocorrer pelo menos uma vez por semana (Ripley, 1997) ou mesmo diariamente (Austin, 2001). A colaboração entre professor de ensino regular e professor de educação especial acontece fundamentalmente fora da sala de aula e não em trabalho direto junto dos alunos, coincidindo com os resultados verificados numa investigação levada a cabo em escolas do 1.º Ciclo da região de Lisboa, por Sanches e Teodoro (2007), estudo em que a atividade colaborativa mais frequente é a de reflexão/avaliação.

Já no ensino Privado não se registam diferenças nos professores deste ensino, pelo que também tendem a percepcionar benefícios decorrentes da prática inclusiva. Assim, conclui-se que a quarta hipótese de investigação apresenta diferenças significativas, apenas no ensino público. Este resultado vai ao encontro de estudos efetuados por Boer *et al* no ensino básico (2011) e Coutsocostas e Alborz (2010) no ensino secundário que evidenciaram que os professores com mais de vinte e cinco horas de formação apresentam atitudes mais favoráveis face à inclusão de alunos com NEE. Importa mencionar que as atitudes dos professores estão intimamente relacionadas com o seu sentido de autoeficácia, pois os professores com atitudes mais positivas mostram-se mais eficazes, ao proporcionarem mais momentos de participação e melhores níveis de sucesso aos seus alunos (Elliot, 2008, apud Domingues, 2012).

Ao testarmos a Hipótese 5 - *A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante a experiência em sala com NEE* - observamos uma equidade referente às quatro grandezas, quer em ambos os ensinos (regular/especial), quer nos regimes público e privado. Embora se encontrem diferenças mínimas nos dois grupos em estudo, essas não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Assim, rejeitamos a quinta hipótese de investigação. Consequentemente, docentes que abarcam altas crenças de autoeficácia, usam uma variedade ampla de atividades educacionais inovadoras, atividades estas que são capazes de melhorar a aprendizagem dos alunos com desempenho académico baixo ou daqueles com problemas comportamentais. Ainda assim constantemente procuram formas para melhorar a motivação do aluno e a excelência docente e, em última instância, a aprendizagem do aluno. Com isso, a compreensão da autoeficácia docente proporciona pautas de interesse para docentes e, assim, a possibilidade de desenhar espaços capazes de nutrir e, principalmente, de potencializar a autoeficácia desta classe, a motivação e, por sua vez, a excelência académica.

Referente à sexta e última hipótese testada - *A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere segundo o número de alunos com NEE em sala de aula* - constata-se que os professores do privado, que têm mais experiência com alunos NEE, demonstram um maior sentido de eficácia para a prática inclusiva. ($r=.166$, $p=.037$). Por seu turno, no Ensino Público não se registam alterações significativas. Assim, aceitamos parcialmente a sexta hipótese de investigação: A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere segundo o número de alunos com NEE em sala de aula, apenas nos professores do ensino privado. De acordo com Henning e Mitchel (2002) as perceções dos professores sobre os alunos com NEE são o ingrediente mais importante

para a inclusão destes alunos, consequentemente a sua atitude será um sucesso para as práticas inclusivas. Vários estudos, no decorrer dos séculos XX e XXI têm mostrado a relevância do sentido de eficácia dos professores face à inclusão e a atitude que estes têm defronte os alunos com problemáticas em contexto escolar (Boer et al. 2011).

Quando analisámos os fatores que influenciam a autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas, constatamos que não se atestaram resultados estatisticamente significativos, pelo que os professores de ambos os ensinos (Público e Privado) evidenciam princípios que se reportam à educação inclusiva. Assim sendo, o objetivo de tentarmos perceber se algumas variáveis poderiam, então, interferir no sentido de eficácia dos professores para as práticas inclusivas, levou-nos a delinear seis hipóteses que foram testadas, tendo-se concluído o seguinte:

- A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas não difere consoante o género.
- A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas não se relaciona com a idade.
- A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas não difere consoante o seu grau académico.
- A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas não difere consoante a situação profissional atual (Ensino Público/ Ensino Privado).
- A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas difere consoante as suas funções (regular/especial).
- A autoeficácia dos professores para as práticas inclusivas segundo o número de alunos com NEE em sala de aula difere apenas nos professores do ensino privado.

Ainda na mesma linha de análise, estes resultados são fruto de respostas positivas que nos permitiram perceber que os sujeitos da nossa amostra têm um sentido de eficácia acrescido. Inicialmente, acreditávamos que existiriam diferenças estatisticamente significativas, dado que se tratam de dois grupos de ensino com condições de trabalho distintas. A escola privada tem condições para assumir um programa de autonomia que possibilite a qualidade do ensino, porque é uma comunidade de valores partilhados, em que o corpo docente é mais estável, está menos dependente de forças externas e os professores trabalham mais em colaboração, sendo o processo de gestão também mais

estável, mais dinamizador, mais centrado na escola, menos burocrático e mais apostado na qualidade do ensino. Em contraste com a escola pública, a capacidade de adaptabilidade, a inovação e a eficácia são maiores (Stoer et. al, 2001). As escolas públicas portuguesas estão estruturalmente dependentes das orientações e normas dos serviços do Ministério da Educação, que tudo tendem a determinar minuciosamente e *a priori*, criando uma grande dependência dos órgãos de direção e gestão. Este sistema é, regra geral, muito centralista, burocrático, não concedendo autonomia real às escolas (Azevedo, 2003, p.12). Conforme os resultados, notamos que, independentemente do ensino, os docentes têm um sentido de eficácia apurado no sentido de abrangerem na sua prática estratégias que facilitem a inclusão. Na verdade, os professores que mostram uma maior predisposição para incluir alunos com NEE são também aqueles que menos limitações encontram nos recursos e apoios disponíveis, pois sendo um fator fundamental na promoção de uma escola mais inclusiva, é menos relevante quanto mais positivas forem as suas atitudes. Rocha (2009) afirma que, no panorama educacional, as crenças de autoeficácia docente e as suas relações com a prática do professor merecem destaque, pois o sucesso discente está associado, também, às estratégias pedagógicas adotadas pelo docente e na sua orientação para o processo educativo. Logo, é imperativo que o professor acredite que tem capacidade para influenciar positivamente os seus alunos (Lopes, 1999).

Assim, um sentido de autoeficácia elevado leva os indivíduos a perseguir as condições que o conduzem a um desempenho favorável (pela definição de objetivos elevados, pela resistência e persistência face às adversidades), este desempenho, por sua vez, promove a autovalorização das suas capacidades, o que tenderá a produzir uma elevada satisfação no domínio em causa. Carece denotar que, apesar dos professores de educação especial possuírem formação especializada nesta área e estando mais aptos a inovar e a criar condições que possibilitam a inclusão, neste estudo os professores detentores de outros graus têm um sentido de eficácia mais positivo para as práticas inclusivas, o que nos mostra que os professores, atualmente, são favoráveis à inclusão e trabalham afincadamente para que possam retirar benefícios da educação inclusiva e das suas práticas em prol dos seus discípulos. Portanto, parece-nos pertinente afirmar que os professores desta amostra apresentam um quadro satisfatório para as práticas educativas inclusivas.

É relevante ainda referenciar que a nossa amostra incidiu especialmente sobre professores do ensino público, restando apenas uma pequena parte referente aos professores do privado. Porém, embora haja essa diferença percentual, é curioso verificar

que os valores médios de ambos os grupos não apresentam valores discrepantes, o que nos leva a ponderar se a amostra fosse mais alargada ao ensino privado, até que ponto estes professores não exibiriam valores médios mais elevados face a todas as subescalas?

Em síntese, e assente nos resultados encontrados no nosso estudo, podemos sumular que, apesar da variação do sentido de autoeficácia, dependendo das ações que compõem os itens propostos no instrumento, na generalidade, a amostra de docentes dos ensinos público e privado expressou um sentido de autoeficácia docente com tendências satisfatórias para as práticas inclusivas, facto que contribui para a evolução do movimento inclusivo sendo o caminho propício para uma educação equitativa.

Considerações Finais

Considerações finais

O ato de ensinar consiste, cada vez mais, numa ação complexa e árdua, alvo de constantes mudanças políticas e legislativas que paralisam, muitas das vezes, o docente na sua prática pedagógica, obrigando-o a lidar com inúmeras dificuldades, encargos, exigências e frustrações ao invés de lhe possibilitar focar a sua atenção na sua principal função educativa: redobrar os seus esforços, de modo a facultar a todos os discentes as condições necessárias para que possam usufruir de um ensino/educação de qualidade, no qual o aluno acredite, de feição a ser capaz de ter as mesmas oportunidades que os restantes e, por outro lado, potencializar todos os esforços que concedam ao aluno maximizar as suas competências e capacidades, contribuindo, justamente, para o seu bem-estar e sucesso escolar.

Enquanto docentes, apesar de nos munirmos de formação que, potencialmente, nos fornece a competência pedagógica e o domínio dos conhecimentos pertinentes às disciplinas ministradas, sentimos, grande parte das vezes, que não é o suficiente para continuar a investir no sentido de atingir os resultados pretendidos com os alunos, e muito menos, a motivação necessária para encetar ou continuar a investir e sentir bem-estar pessoal e profissional. Nesta perspetiva, torna-se crucial que tenhamos a perceção dos fatores que podem ter efeito na eficácia desta classe profissional. É certo que este paradigma atravessa todas as classes profissionais, estando ligado ao desempenho ou à realização profissional, sendo que os profissionais sofrem influências que determinam a sua capacidade de investimento e motivação. Em conformidade com esta realidade, e na tentativa de contribuir para a clarificação/identificação dos fatores que podem afetar ou melhorar o exercício da profissão dos professores, particularmente na implementação de práticas inclusivas, desenvolvemos o presente estudo que teve como objetivo analisar fatores que influenciam a autoeficácia dos professores dos ensinos público e privado para a implementação de práticas inclusivas.

Assim, baseando-nos nos enunciados anteriores, julgamos que a passagem dos ideais do movimento inclusivo para a prática real do mesmo, assentam, numa grande parte, nas medidas legais, como também na capacidade de eficácia do professor no sentido de implementar uma educação inclusiva. É nessa capacidade que reside o sentido de eficácia desse profissional. Por este motivo, nos propusemos encontrar informações interpretativas que contribuam para a compreensibilidade do constructo em estudo, que funciona como mediador cognitivo de significantes processos e funções exclusivamente humanas, tais como, o pensamento, a motivação e a ação. Efetivamente, o sentido de

eficácia é um conceito multidimensional cada vez mais estudado no ramo Educacional, pelo que a eficácia de professores tem um papel decisivo no processo ensino-aprendizagem, quer através da motivação, quer através do desenvolvimento de processos metodológicos que conduzam ao sucesso educativo. O avanço investigativo, no domínio das ciências da educação, tem salientado a importância do estudo e desenvolvimento desta componente na predição e antecipação de situações de aprendizagem. No estudo desenvolvido, em relação ao primeiro grupo de hipóteses, verificou-se a inexistência de uma associação entre as variáveis estudadas e a autoeficácia do professor, o que permitiu concluir que os resultados obtidos, globalmente, permitem retirar suposições no desenvolvimento das práticas inclusivas, uma vez que é essencial que os professores sejam capazes de aceitar a responsabilidade de educar todos a fim de a abordagem educativa da *inclusão* poder ser aplicada.

Neste sentido, o sentido de eficácia dos professores podem ser analisados enquanto variável de enunciação da eficácia do ensino. Se assim for, os resultados encontrados relativos à noção de «*eficácia*», permitem-nos conjecturar esta realidade a fim de responder à diversidade de alunos com maior eficiência, bem como permitir a equidade na aprendizagem dos alunos. De tal modo, procuramos com o estudo, envolto do sentido de autoeficácia do professor, possibilitar a compreensão e interpretação da realidade das práticas inclusivas e em que medida podem determinados fatores exercer influência na eficácia do professor no sentido de implementar estratégias inclusivas, por forma a contribuir para a operacionalização de um modelo de formação que contemple a igualdade de oportunidades educacionais para todas crianças e jovens.

A implementação de práticas educativas inclusivas, à luz dos resultados obtidos no nosso estudo, apresenta-se como um desafio custoso, dado que a amostra do estudo demonstrou que cerca de 40 % dos docentes se sentem eficazes de empregar práticas inclusivas, o que poderá indicar que esta classe profissional demonstra ainda alguma resistência no sentido de proporcionar um ensino equitativo. Assim sendo, a realização deste estudo teve como principal objetivo contribuir para essa descrição, com o intuito de melhorar os resultados do movimento inclusivo, ou seja, para uma melhor identificação dos esforços a desenvolver no sentido de potenciar a obtenção de resultados mais positivos na implementação destas práticas. Assim, é importante que a educação não se limite a uma etapa inicial da vida, mas que a aprendizagem se faça ao longo da vida e sobretudo com a vida, fazendo dos espaços e dos tempos, ocasiões significativas na construção de harmonia e de sabedoria.

Limitações do estudo

Atualmente, uma das preocupações inerentes ao ensino é, indubitavelmente, o caminho para inclusão e, como fora referido múltiplas vezes, o professor detém um papel determinante nesse processo. Ora, primeiramente, e antes ainda do esboço da presente dissertação, consideramos sensatamente sobre um tema que julgássemos ser pertinente para a investigação no ramo educacional, em Portugal. Portanto, após uma enorme deliberação acreditámos que fosse adequado estudar os fatores que poderiam estar na origem da autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas nos setores público e privado. Posto isto, daríamos início à nossa tarefa investigativa. Porém, no decurso do trabalho, deparámo-nos com determinadas obstruções que dificultaram o seu desenvolvimento, nomeadamente a receção dos questionários, dado que houve uma larga percentagem de sujeitos que entregou após o período solicitado, assim como o facto de a nossa amostra ser composta por 65.6% de professores que lecionam no setor público e 33.2% no setor privado. Porém, esta desmedida não se tornou essencial no alcance dos resultados. Outro impedimento deve-se, efetivamente, à revisão da literatura. Apesar de existirem estudos acerca da autoeficácia dos professores, não foram encontrados outros que fossem ao encontro do nosso objeto de estudo, não nos possibilitando fazer analogias com outras pesquisas.

No desenvolvimento, apercebemo-nos que seria igualmente interessante fazer correlações entre a idade e o tempo de serviço dos professores de cada ensino, bem como confrontar dados relativos a cada nível de ensino (1º, 2º e 3º ciclos e secundário) em cada setor. Por outro lado, apercebemo-nos, igualmente, que seria relevante aferir as atitudes dos docentes na inclusão, dado que a atitude é uma importante condicionante para eficácia do professor na inclusão de crianças com NEE. Todavia, apesar destes impedimentos, focamo-nos no objetivo central da pesquisa.

Recomendações/ Sugestões

Como foi demonstrado anteriormente, as crenças que as pessoas têm sobre as suas capacidades representam uma componente crítica do esforço humano, pois são mediadoras de perseverança e determinação diante das adversidades circunstanciais da vida. Nesta linha de ação, propomos algumas recomendações/sugestões que visam contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, através da promoção e implementação de práticas educativas congruentes com a educação inclusiva.

Acreditamos que esta dissertação realizada no âmbito do ensino público e do ensino privado vem trazer conhecimento dos fatores influenciáveis que estão na origem da autoeficácia docente para a implementação de práticas inclusivas. Por outro lado, as limitações encontradas poderão abrir caminho para uma reflexão acerca desta temática, contribuindo para a compreensão destas dimensões.

“Há cada vez mais alunos que são diferentes do estudante padrão para os quais os programas e as metas são concebidos” referiu Rodrigues (2015) no relatório DGEEC de 2015 concernente ao número de alunos com NEE. É importante que haja uma maior consciencialização face a esta realidade, não estigmatizar e reclamar os direitos destas crianças. Hoje, os docentes “ estão mais sensibilizados para as dificuldades de aprendizagem decorrentes de aparentes limitações estruturais e funcionais e referenciam os alunos mais precocemente” (Idem). É urgente o professor manter a sua convicção e estar aberto à inclusão. É urgente o professor ter a capacidade de utilizar estratégias que promovam o ensino inclusivo. É urgente que o professor faça da escola uma escola PARA TODOS. Aquando da análise dos questionários verificamos que os docentes têm espírito inclusivo que permite conceder às crianças um espaço confortável, potencializador de formação e criação de oportunidades. Conforme apurámos exhaustivamente na literatura, as crenças de autoeficácia expressas por valores mais altos tendem a predizer confiança e esforço perante situações mais complexas. Em consequência, as crenças de autoeficácia com níveis inferiores são facilmente questionadas, quando perante as dificuldades (Bandura, 1997). Perante esta premissa traçamos algumas sugestões que poderão ser úteis:

- Promover nos professores competências e experiências práticas que lhes permitam desenvolver a perceção de competência pedagógica
- Melhorar a participação ativa no processo de tomada de decisão na escola.
- Promover a cooperação escola-família, procurando deste modo estabelecer novos padrões comunicacionais entre pais e escolas e, simultaneamente, combater a desvalorização social da educação escolar.
- Criação de grupos de trabalho, nas escolas, que promovam a informação e o debate sobre o modelo de educação inclusiva, numa perspetiva aglutinadora e geradora de dinâmicas pedagógicas inclusivas transversais, cimentando, desta forma, uma cultura de escola inclusiva.

- Refletir seriamente acerca dos antagonismos e dificuldades experienciadas diariamente pelos professores, os quais aparecem como responsáveis pelos reduzidos índices de satisfação evidenciados
- Promover nos docentes maiores índices de autoeficácia, na medida em que os mesmos se apresentam como fatores relevantes para a persecução de uma maior qualidade no processo de ensino.

Neste prisma, consideramos que a compreensão do sentido de autoeficácia congregariam valiosas contribuições aos programas de formação docente, possibilitando a estes profissionais trabalhar os desafios inerentes ao complexo contexto educacional, principalmente aqueles enfrentados no exercício da docência, direcionando situações que venham a contribuir para ocorrências de positivas experiências diretas ou indiretas de ensino, ajude a acreditar que possam produzir efeitos positivos no desempenho do aluno através de suas ações, bem como no desenvolvimento de estratégias e técnicas que os auxilie a gerir os seus estados emocionais e, desta forma, promover a percepção de sucesso no ensino.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Education for all: making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Educativas especiais na Sala de Aula: um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula*. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”, organizada pela “British Education Research Association”, em Cardiff (Tradução, autorizada pelo autor, de Ana Maria Bénard da Costa).
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. Perspetivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-114). Porto: Editora..
- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, A. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Ainscow, M. & Rodrigues, D (2015) Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa,). retirado de: <http://www.spgl.pt/declaracao-de-lisboa-sobre-equidade-educativa-julho-de-2015>
- Agência Europeia para Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.Retirado de:https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PT.pdf (consultado em maio de 2015)

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2014. *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva
- Arends, R. (1985). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Assembleia da República (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86. Número: 237/86 SÉRIE I Páginas do DR: 3067 a 3081
- Casillas, B. & Bonifacio, J. (2009) Hasta Dónde Llega La Eficacia Escolar?, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
- Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, p. 191-215, 1977
- Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Bandura, A. (2008). Social cognitive theory. In W. Donsbach, (Ed.) *International encyclopedia of communication* (Vol. 10, pp. 4654-4659). Oxford, UK: Blackwell.
- Barreiros, J. Carlos - *A Turma como Grupo e Sistema de Interação*. Porto Editora: Porto, 1996
- Bénard, A. M. et al. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentos e Sugestões*. Organização Cidadãos do Mundo. <http://redeinclusao.web.ua.pt>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Bailey A, Luthert P, Dean A, Harding B, Janota I, Montgomery M, Rutter M, Lantos P (1998a) A clinicopathological study of autism. *Brain* 121: 889-905.
- Brandão, M. T. (2007). *Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Creche e Jardim Infantil – Elementos de Sucesso*. In David Rodrigues (org.), *Aprender juntos para aprender melhor*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

- Campos, M., Domingues, R. & Ferreira, J. (2012). Análise Psicométrica da escala de autoeficácia dos professores de educação física face à inclusão: Estudo preliminar face à inclusão de alunos com deficiência intelectual. Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Comissão Europeia (2012) Relatório: Crianças com necessidades especiais e de adultos portadores de deficiência: relatório revela inadequação dos sistemas de ensino. Retirado de: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_pt.htm
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. (2000). *Uma escola para todos: atitudes dos professores perante a inclusão*. Inclusão, 15-29.
- Correia, L. M.; & Serrano, J. (2000). *Reflexões para a construção de uma escola inclusiva*. Inclusão, I, pp. 34-56.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L.; & Stoer (1997). *Investigação-ação e produção de conhecimentos no âmbito de uma formação de professores para a educação intermulticultural*. In Educação, Sociedade e Culturas, 7, 7-28.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In David Rodrigues (org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 2.
- Costa, M. (2006). *Desafios da educação Inclusiva: Um estudo sobre representações e expectativas dos professores do ensino regular face aos professores de apoio educativo*. Tese de Mestrado, documento policopiado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassel.
- COLL; César - *Desenvolvimento Psicológico e Educacional. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995
- Cruz, J. F. (1994). *Stress, ansiedade e rendimento na competição desportiva: importância das competências e processos psicológicos*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. In Diário da República I Série, nº 193, pp. 4389-4393. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro. In Diário da República n.º 30— 10 de Fevereiro de 2006, I SÉRIE-A. Imprensa Nacional.
- Resolução do Conselho de Ministros nº 120/2006, de 31 de Agosto de 2006.
- Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidades (PAIPDI) para os anos 2006 a 2009.
- Decreto-Lei n.º 200/2007 de 22 de Maio. Ministério da Educação. In Diário da República, 1.ª série — n.º 98, 22 de Maio de 2007. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação. In Diário da República, 1.ª série – N.º 27, 7 de Janeiro de 2008. Lisboa: Imprensa Nacional
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Ministério da educação. In Diário da República, 1.ª série — N.º 79, 22 de Abril de 2008. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de Março. In Diário da República, 1.ª série — N.º 42, 2 de Março de 2009. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de Abril. In Diário da República, 1.ª série — N.º 74, 16 de Abril de 2009: Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro. In Diário da República, 1.ª série — N.º 193, 6 de Outubro de 2009. Lisboa: Imprensa Nacional.

- Direção-Geral de Estatísticas da educação e da Ciência (2014) Estatísticas da Educação 2013/2014 – retirado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>
- Domingues, R. C. (2012). A Autoeficácia dos Professores de Educação Física face à inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências E Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. Jordán de Urríes Vega (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- European Agency for Development in Needs Education (2004). *Special Education Across Europe in 2003: Trends in 18 European Countries*. Cor J. W. Meijer (ed.). Dinamarca.
- Felgueiras, I. (1994). *As crianças com necessidades educativas especiais. Como as educar?* *Inovação*, 7(1), 23-35.
- Fernandes, P. (2013) *Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu*. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v.35, n.2
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, J. (2013). Educação Inclusiva e equidade educativa. Guia simplificado para a compreensão e aplicação do decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Braga, Portugal.
- Freire, S. (2008) *Um olhar sobre a Inclusão*, Revista da Educação, Vol. XVI, nº 1, 2008 | 5 – 20
- Freire, S. & César, M., (2007). *O processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular: um estudo de caso*. IN David Rodrigues (org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 2

- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). *Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63-78.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora. ISBN: 9720348089.
- Gonçalves, S. (2007). *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Coletânea de textos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- González, M. (2003). *Educação Inclusiva: uma Escola para Todos*. In L. Miranda
- Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- González, G. M^a. T. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, nº 2, 82-99
- Goya, A., Bzuneck, J. A., Guimarães, S. E. R. *Crenças de Eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 12, p. 1 – 15, 2008.
- Graham, S e Weiner, B. () *Theories and Principles of motivation*
- Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios*. In D. Rodrigues (org.) *Educação e Diferença, Valores e Práticas para a Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, p. 80-91.
- Hegarty, S. (2006). *Inclusão e educação para todos: parceiros necessários*. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
- Henson, R. K. (2001) *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas* University of North Texas 76203-1337
- Lopes, J. A. - *Necessidades Educativas Especiais: estudos e investigação*. S. H.O. - Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda: Braga, 1998
- Marques, C. (2000). *Perturbações do Espectro do Autismo: Ensaio de uma intervenção construtivista desenvolvimentista com mães*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Meijer, J.W. (cor.) (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques*. Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers
- Monsen, J. J. & Frederickson N.(2003)*Teacher's Attitudes Towards Mainstreaming and Their Pupil's perceptions of their Classroom learning Environment*.
- Morgado, J. M. (2003). *Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas coisas*. In Luís Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2003b). *Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas*. In L. Miranda Correia (org.). *Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*, 9, 139-149. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Niza, S. (1998). *Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ONU (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU
- Oliveira, S. M. L., Branco, (1999). *Analysis of Educator's belief orientations concerning child development and education from a co-constructivist approach*. In: 29th Annual Symposium of the Jean Piaget Society, 1999, Mexico - Mexico. 29th Annual Symposium of the Jean Piaget Society,
- Organização Mundial de Saúde – OMS (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version*. World Health Organization. Genève. Traduzida pela Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto, em “versão experimental”, I (2008).

- Pijl, Sip, J. & Frissen, Paul, H. A. (2009). *What Policymakers can do to make Education Inclusive..* Educational Management Administration and Leadership. Vol. 37, 3, 366-377.
- Pinto, A.J.F.A. Inclusão e Inovação: As Atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal.
- Portugal, G. - *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. CIDINE - Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional: Aveiro, 1992
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.(2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In David Rodrigues (org.), Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos? Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (org.) (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, D. (org.) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. I.
- Rodrigues, D. (org.), et al. (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. II.
- Rodrigues, D & Nogueira J. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções*. Revista Educación Inclusiva VOL. 3, N.º 1
- Rodrigues, D.(2014) Entrevista retirada de : <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/a-escola-esta-a-regredir-em-relacao-as-questoes-da-inclusao-1672949> (consultado em 27 de junho de 2015)
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular e Inclusão*. In David Rodrigues (org.). Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creative inclusive classrooms*. Englewood Cliffs: Prentice Hall

- Sanches, I. (1995). *Professores de educação especial: da formação às práticas educativas*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sánchez, P. A. (2005) *Revista da Educação Especial Educação Inclusiva - Um meio de construir escolas para todos no século XXI*. Departamento de Didática e Organização Escolar / Universidade de Murcia / Espanha
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação –acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, 5, 127-147.
- Sanches, I. (2011) *Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola*. Revista Lusófona de Educação, 19, 135-156
- Schaffner, C.B. & Buswell, 1996. *Ten critical elements for creating inclusive and effective school communities*.
- Silva, M. O. E. (2001). *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. São Paulo: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br>.
- Sousa, L. P. F. (2007) *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*. Dissertação Tese de Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.
- Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A., & Schilit, J. (1997). *Teacher perceptions of inclusive settings*. *Teaching Exceptional Children*, 29, 50-53.
- Trinks, S. I. (2012). *Educação Inclusiva: Um Novo Desafio. Especialização em Educação Inclusiva*. A Universidade Cidade de São Paulo. Retirado De: <http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.pt>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Inovação, 7, v-44. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- UNESCO (2003b). *Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris: UNESCO
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. & Barker, K. S. (2001). *High School teacher attitudes toward inclusion. The High School Journal*, 84 (2), 7 – 20.
- Vieira, M. T. (1995). *A Integração Escolar – Uma Prática Educativa*. Educação, 10, pp. 16-21.
- Vioto, J. R. B. e Vitaliano, C. R. (2012) *Papel da Gestão Pedagógica frente ao processo de Inclusão dos Alunos com Necessidades educativas Especiais*
- Voltz, D & Collins, L. (2010) *Preparing Special Education Administrators for Inclusion in Diverse, Standards-Based Contexts: Beyond the Council for Exceptional Children and the Interstate School Leaders Licensure Consortium - Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council* February 1, 2011 34: 71-78
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: report of the community of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.

Anexos

Anexos

Anexo I

QUESTIONÁRIO

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Educação Especial, que pretende conhecer fatores associados às práticas inclusivas dos professores. Com um conhecimento adequado desta realidade, poderemos ajudar os professores e os alunos na sua efetiva concretização. Para este efeito, a sua participação é fundamental. As suas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que agradecemos que responda a todas as questões com sinceridade. **Obrigado pela sua disponibilidade.**

1. Género:

Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade: _____

3. Atualmente desempenha funções no ensino regular ou especial? Regular ☐
Especial ☐

4. Qual o nível de ensino que leciona?

Pré escolar ☐

1º ciclo ☐

2º ciclo ☐

3º ciclo ☐

Secundário ☐

Outro ☐

5. Por favor, indique o número de anos de experiência no ensino (regular ou especial).

Ensino regular: _____ anos

Educação Especial: _____ anos

6. Se nunca exerceu na área da Educação Especial, alguma vez lecionou em salas/turmas com crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Não ☐ Sim ☐

6.1. Se sim, quantos anos? _____ anos.

7. Tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Especiais?

Não ☐ Sim ☐

8. Qual o seu grau académico mais elevado: _____

9. Leciona no ensino público ou privado?

Público ☐

Privado ☐

QUESTIONÁRIO DE AUTO-ESTIMA GLOBAL (Rosenberg, 1969)

Segue-se uma lista de afirmações respeitantes ao modo como se sente acerca de si próprio(a). À frente de cada uma delas assinale com uma cruz (X), na respetiva coluna, a resposta que mais se lhe adequa.

1	2	3	4	5	6
CONCORDO TOTALMENTE	CONCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO	DISCORDO TOTALMENTE

1. Globalmente estou satisfeito(a) comigo próprio(a).	1	2	3	4	5	6
2. Por vezes penso que nada valho.	1	2	3	4	5	6
3. Sinto que tenho um bom número de qualidades.	1	2	3	4	5	6
4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
5. Sinto que não tenho muito de que me orgulhar.	1	2	3	4	5	6
6. Por vezes sinto-me de facto um(a) inútil.	1	2	3	4	5	6
7. Sinto que sou uma pessoa com valor, pelo menos num plano de igualdade com os outros.	1	2	3	4	5	6
8. Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6
9. Em termos gerais inclino-me a achar que sou um(a) falhado(a).	1	2	3	4	5	6
10. Adoto uma atitude positiva perante mim próprio(a).	1	2	3	4	5	6

Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas

Considerando a sua experiência e as suas expectativas relativamente ao ensino de crianças e jovens com NEE, assinale o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de autoeficácia na implementação de Práticas Inclusivas, utilizando uma escala de seis itens:

1	2	3	4	5	6
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

	DT	D	DP	CP	C	CT
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portfólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	1	2	3	4	5	6
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	1	2	3	4	5	6
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	1	2	3	4	5	6
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	1	2	3	4	5	6
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1	2	3	4	5	6
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	1	2	3	4	5	6
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1	2	3	4	5	6
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	1	2	3	4	5	6
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	1	2	3	4	5	6
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	1	2	3	4	5	6
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	1	2	3	4	5	6
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	1	2	3	4	5	6
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	1	2	3	4	5	6
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	1	2	3	4	5	6
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	1	2	3	4	5	6
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	1	2	3	4	5	6

Oldenburg BurnoutInventory

Instruções: As afirmações que se apresentam a seguir referem-se aos seus sentimentos e atitudes durante o trabalho. Por favor, indique em que medida concorda com cada uma das afirmações, selecionando o número que corresponde com a afirmação.

1	2	3	4
Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente

1	Eu encontro sempre aspetos novos e interessantes no meu trabalho	1	2	3	4
2	Existem dias em que me sinto cansado(a) antes de chegar ao trabalho	1	2	3	4
3	Acontece cada vez mais frequentemente que eu fale acerca do meu trabalho de forma negativa	1	2	3	4
4	Após o trabalho, tenho tendência a precisar de mais tempo do que no passado de forma a relaxar e sentir melhor	1	2	3	4
5	Eu consigo tolerar muito bem a pressão do meu trabalho	1	2	3	4
6	Ultimamente, eu tendo a pensar menos no trabalho e faço-o quase sempre mecanicamente	1	2	3	4
7	Eu acho o meu trabalho um desafio positivo	1	2	3	4
8	Cada vez mais, durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente esgotado emocionalmente	1	2	3	4
9	Ao longo do tempo uma pessoa fica desligada neste tipo de trabalho	1	2	3	4
10	Depois do trabalho, eu tenho energia suficiente para as minhas atividades de lazer	1	2	3	4
11	Às vezes sinto-me mal disposto com as minhas tarefas laborais	1	2	3	4
12	Depois do meu trabalho, é frequente sentir desgastado(a) e cansado(a).	1	2	3	4
13	Não consigo imaginar-me a fazer outro trabalho	1	2	3	4
14	Frequentemente, eu consigo gerir bem a quantidade do meu trabalho	1	2	3	4
15	Eu sinto-me cada vez mais empenhado (a) no meu trabalho	1	2	3	4
16	Durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente revitalizado	1	2	3	4

MUITO OBRIGADO PELAS SUAS RESPOSTAS.

POR FAVOR, VERIFIQUE QUE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.

Anexo II

Fafe, 11 de dezembro de 2014

Excelentíssimo(a) Sr.º (ª) Diretor(a),

Patrícia Costa, mestranda no curso de Educação Especial - domínio Cognitivo-motor, vem por este meio solicitar a participação dos docentes da sua Instituição na realização de um questionário, no âmbito da elaboração da tese de mestrado subordinada ao tema “Autoeficácia dos professores no ensino público e privado”.

Desde já, grata pela colaboração.

Respeitosos cumprimentos,

(Patrícia Costa)